Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés

L'évaluation ***au service de*** l'apprentissage

L'évaluation ***en tant qu'***apprentissage

L'évaluation ***de*** l'apprentissage

106-02158/

Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés

L'évaluation ***au service de*** l'apprentissage

L'évaluation ***en tant qu'*** apprentissage

L'évaluation ***de*** l'apprentissage

2006
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Données de catalogage avant publication

371.26 Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage

Inclut des références bibliographiques.
ISBN 0-7711-3500-9

I. Tests et mesure en éducation. 2 Rendement scolaire - Évaluation. 3 Élèves - Évaluation. 4 Élèves - Classement des. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés © 2006, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division des programmes scolaires, 1970, avenue Ness, Winnipeg (Manitoba) R3J 0Y9.

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser la Division des programmes scolaires d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 1970, avenue Ness, Winnipeg (Manitoba), R3J 0Y9.

Le présent document est également publié sur le site Web du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, à l'adresse suivante : < http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/eval/ >

Note : Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes; ces termes sont utilisés sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Remerciements

Ce document a été élaboré par Mme Lorna Earl et M. Steven Katz de la société Aporia Consulting, en collaboration avec les membres de l'équipe d'évaluation du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation (PONC), équipe qui est composée de représentants de chacune des provinces et de chacun des territoires membres. La rédaction du guide a été un travail de collaboration, les membres de l'équipe du PONC ayant participé à la conception du document, à la formulation des idées et à la sélection d'exemples provenant de son territoire ou de sa province d'origine.

Membres de l'équipe du PONC :

Alberta Education
British Columbia Education
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Northwest Territories Education,
Culture, and Employment
Nunavut Department of Education
Saskatchewan Learning
Yukon Education

Avant-propos

L'évaluation en classe représente un potentiel énorme pour l'amélioration de l'apprentissage. Quand l'évaluation est conçue avec un but bien défini, l'apprentissage peut s'améliorer pour tous les élèves. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba est fier d'avoir travaillé avec ses partenaires du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration en éducation (PONC) à l'élaboration de ce document sur l'évaluation en classe.

Comme l'indique le titre *Repenser l'évaluation en classe en fonction de ses buts*, il est essentiel de définir le but de n'importe quelle évaluation pour que celle-ci soit efficace. Le présent document énonce trois buts de l'évaluation en classe : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

Certains parmi vous sont peut-être plus habitués à des cadres de référence ne prévoyant que deux catégories, soit l'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage. Dans ce genre de cadres, l'évaluation *au service de* l'apprentissage inclut généralement des notions portant à la fois sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage et sur l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, lesquelles sont expliquées dans le présent document. Nous avons inclus l'évaluation *en tant qu'*apprentissage dans *Repenser l'évaluation en classe en fonction de ses buts* pour souligner l'importance des processus d'autorégulation dont les élèves se servent pendant l'apprentissage : ces processus présentent en effet un fort potentiel pour donner aux apprenants un pouvoir d'action sur leur apprentissage et pour nourrir un apprentissage continu.

Repenser l'évaluation en classe en fonction de ses buts vise à fournir un cadre permettant de pousser la réflexion, de confirmer l'existence de nouvelles pratiques efficaces en matière d'évaluation et de servir de guide dans ce domaine, ainsi que d'alimenter le perfectionnement professionnel. Le document propose une terminologie commune en matière d'évaluation mais il met l'accent sur les idées, plutôt que sur les étiquettes, idées sur lesquelles les enseignants peuvent réfléchir, qu'ils peuvent discuter et essayer en classe. Il renferme les points saillants des travaux de recherche actuels, des explications de processus d'évaluation qui améliorent l'apprentissage, des études de cas provenant de la salle de classe ainsi que des suggestions pour la collaboration et le dialogue professionnels.

Les lecteurs sont invités à envisager *Repenser l'évaluation en classe en fonction de ses buts* par rapport à leur pratique personnelle, et à s'engager, avec leurs collègues, avec les élèves et avec la collectivité, à planifier l'évaluation de façon à favoriser au mieux l'apprentissage des élèves.

Table des matières

Remerciements iii

Avant-propos iv

Introduction vii

Section I : Établir un cadre 1

Chapitre 1 : Pourquoi changer l'évaluation en classe? 3

L'évaluation en classe et changements sociaux 4

Les effets de l'évaluation en classe sur l'apprentissage 5

L'évaluation en classe et ses effets sur la motivation 6

L'utilisation de l'évaluation en classe pour différencier l'enseignement 7

La qualité de l'évaluation en classe 9

Chapitre 2 : Buts de l'évaluation en classe 13

L'équilibre délicat des buts de l'évaluation 14

La planification du processus de l'évaluation 15

La communication des renseignements 16

La trousse d'outils d'évaluation 16

Une évaluation en direct 18

Section II : Trois buts de l'évaluation 27

Chapitre 3 : L'évaluation au service *de* l'apprentissage 29

Définition 29

Rôles des enseignants dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage 29

Planifier l'évaluation *au service de* l'apprentissage 30

Un exemple d'évaluation *au service de* l'apprentissage 35

Résumé de la planification de l'évaluation *au service de* l'apprentissage 39

Chapitre 4 : L'évaluation *en tant qu'*apprentissage 41

Définition 41

Rôles des enseignants dans l'évaluation *en tant qu'*apprentissage 42

Planification de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage 44

Un exemple d'évaluation *en tant qu'*apprentissage 50

Résumé de la planification de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage 54

Chapitre 5 : L'évaluation *de* l'apprentissage 55

Définition 55

Rôles des enseignants dans l'évaluation *de* l'apprentissage 55

Planifier l'évaluation *de* l'apprentissage 56

Un exemple de l'évaluation *de* l'apprentissage 61

Résumé de la planification de l'évaluation *de* l'apprentissage 65

Section III : Prochaines étapes 67

Chapitre 6 : Adopter et maintenir l'évaluation en classe à des fins précises 69

Compréhension et motivation 70

Capacité : connaissances et habiletés 71

Leadership 72

Soutien au changement de la part de l'école et de la collectivité 73

Encourager des habitudes mentales 73

Chapitre 7 : Renforcer les capacités pour améliorer l'évaluation en classe 75

Perfectionnement professionnel 75

Leadership et soutien 77

Partenariat avec les parents et la collectivité 79

Annexe 1 : Vue d'ensemble de la planification de l'évaluation 83

Annexe 2 : Gabarit pour planifier l'évaluation 84

Ressources complémentaires à consulter 87

Ouvrages cités 95

Appendice à la version française 99

Introduction

Dans le but ultime d'améliorer l'apprentissage des élèves, le présent ouvrage, intitulé *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*, est conçu pour aider les enseignants à évaluer leurs élèves de façon efficace et équitable, et pour servir de base à la conception d'activités de perfectionnement professionnel. Il a été publié par le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation (PONC), un partenariat de provinces et de territoires[1] chargé d'offrir une éducation de qualité à tous les élèves de la maternelle à la douzième année par le biais de programmes et de services d'éducation. Chacune des provinces et chacun des territoires membres du PONC se servira du document dans son propre contexte et prévoira localement des plans de mise en œuvre et des moyens de soutien.

Il est important de noter que le présent document porte sur l'évaluation en classe et non pas sur l'évaluation à grande échelle. Toutes les provinces et tous les territoires membres du PONC ont en place un programme quelconque d'évaluation à grande échelle et certains partagent même des ressources. L'évaluation à grande échelle joue un rôle important et utile en ce qu'elle permet d'examiner l'ensemble du système. Elle s'ajoute à l'évaluation en classe mais ne la remplace pas. Ce document met l'accent sur le type d'évaluation qui fait partie intégrante des activités régulières se déroulant quotidiennement dans n'importe quelle salle de classe. Il vise à fournir un cadre de réflexion pour les cas où les enseignants, les administrateurs et les concepteurs de programmes de perfectionnement professionnel s'efforcent ensemble de concevoir des activités d'évaluation et de les utiliser en classe pour différencier et faciliter l'apprentissage de tous les élèves.

On ne débat pas pour savoir si une approche en évaluation est bonne et l'autre est mauvaise : la question centrale touche à l'adéquation à un but. (Gipps and Cumming, *Assessing Literacies*)

Ces dernières années, chacune des provinces et chacun des territoires du PONC ont reconnu l'importance de l'évaluation dans l'apprentissage des élèves sous forme d'énoncés mettant l'accent sur l'évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

1. L'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, les Territoires du Nord-Ouest, le Nunavut, la Saskatchewan et le Territoire du Yukon.

Yukon

De concert avec les parents et la collectivité, le ministère de l'Éducation du Yukon s'efforce d'assurer le développement global de l'enfant... et d'offrir une éducation adaptée à chaque élève. Dans le contexte de l'évaluation continue des besoins et des progrès des élèves en vue d'orienter l'enseignement et l'apprentissage différencié dans la salle de classe, l'évaluation en classe joue un rôle essentiel. Le ministère encourage les élèves à s'autoévaluer et à se lancer dans l'apprentissage à vie. (Ministère de l'Éducation du Yukon, 2004)

Territoires du Nord-Ouest

L'école est une extension des cultures et des langues des collectivités auxquelles elle offre des services, et elle fait participer ces collectivités à l'éducation de leurs enfants. Dans ce contexte, l'évaluation

- doit refléter la philosophie, les valeurs et les objectifs de la collectivité;
- fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école, à la maison et dans la collectivité;
- repose sur les besoins d'éducation de tous les élèves;
- mesure les progrès par rapport à des résultats d'apprentissage précis.

(Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi des Territoires du Nord-Ouest, 2001)

Nunavut

Pour que les élèves puissent passer à l'étape suivante, il est important d'intégrer dans le milieu d'apprentissage les notions de réflexion, d'autoévaluation et de correction. (Ministère de l'Éducation du Nunavut, 2000)

Colombie-Britannique

Les enseignants se servent des données de la mesure et de l'évaluation pour

- informer continuellement les élèves et les parents;
- planifier d'autres activités d'enseignement et d'apprentissage;
- établir les prochains objectifs d'apprentissage;
- repérer les élèves ayant peut-être besoin d'une intervention.

(Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2004)

Alberta

La mesure, l'évaluation et la communication du rendement et des progrès des élèves font partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Chacun des éléments de ce processus doit être vécu de façon positive par les élèves et promouvoir la croissance personnelle. Les pratiques adoptées doivent favoriser l'apprentissage et le développement continus. (Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, 2003)

Saskatchewan

L'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage, (...) constituer une activité planifiée et continue (...) [qui] reflète les résultats d'apprentissage prévus, (...) aide les enseignants à répondre aux besoins individuels et encourage la participation active ainsi que l'autoévaluation des élèves afin de favoriser l'apprentissage continu. (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1991)

Manitoba

Le but ultime de l'évaluation est d'aider à former des apprenants autonomes à vie qui veillent à leurs progrès et les évaluent régulièrement. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2003)

Même si le présent document comporte de nombreux exemples, il ne constitue pas une collection d'outils d'évaluation que les enseignants peuvent utiliser « à la carte ». Il propose plutôt un cadre de réflexion sur les buts de l'évaluation en vue d'adopter et de mettre en place de nouvelles pratiques d'évaluation permettant d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves. La notion de *cadre de réflexion* est importante; *repenser l'évaluation en classe* signifie réfléchir d'abord et agir ensuite. Ce document vise à donner aux enseignants une occasion de confirmer mais aussi d'élargir leurs connaissances.

Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés repose sur l'idée que l'évaluation a divers buts et qu'il est important de concevoir et de mettre en place des pratiques d'évaluation en classe de façon délibérée afin qu'elles répondent aux buts visés. Il ne s'agit pas d'un processus où l'on suit des étapes mais plutôt d'un processus exigeant que l'on prête régulièrement attention aux buts visés. Apporter des changements aux pratiques évaluatives nécessitera de nouvelles capacités individuelles et collectives de la part des enseignants, des administrateurs et même des élèves.

Le présent document vise à fournir aux éducateurs des points de départ pour leur travail de réflexion, de délibération, de discussion et d'apprentissage. Des suggestions de réflexion figurent dans la marge et peuvent servir à entamer des discussions au sein de groupes d'étude et dans d'autres contextes de perfectionnement professionnel. Des ressources susceptibles d'intéresser certains lecteurs sont également indiquées dans la marge et, à la fin du document, figure une liste d'ouvrages supplémentaires à consulter. Les concepts sont présentés dans des encadrés et des exemples répartis dans tout le document expliquent comment certains de ces concepts peuvent être mis en application.

Le document est divisé en trois sections :

I La section intitulée **Établir un cadre** explique brièvement pourquoi l'évaluation est récemment devenue prioritaire et pourquoi il est important pour tous les éducateurs de comprendre à la fois les changements qui se produisent dans ce domaine et leurs effets sur la politique et la pratique. Elle donne un aperçu de trois buts d'évaluation en classe et inclut un exemple pour chacun d'eux.

II La section intitulée **Trois buts de l'évaluation** est une description détaillée des buts de l'évaluation : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage. Ces buts fournissent le cadre de réflexion nécessaire pour sélectionner ou définir les tâches d'évaluation, pour les utiliser et pour communiquer à leur sujet avec les élèves, les parents et d'autres personnes. Dans chacun des chapitres de cette section figurent des exemples provenant d'enseignants des territoires et des provinces membres du PONC.

III La section intitulée **Prochaines étapes** explique que repenser l'évaluation est un processus de réflexion, d'analyse, de délibération et d'acquisition de nouvelles connaissances pour les éducateurs. Ce processus consiste à renforcer les capacités individuelles et collectives, et il peut être facilité au niveau de l'école, du district ou de la division ainsi que de la province ou du territoire. La section propose des suggestions sur les façons dont les éducateurs peuvent s'engager dans un tel processus.

Réflexion :

En lisant le présent document, pensez à la façon dont vous pouvez intégrer les idées qu'il présente dans vos propres pratiques d'évaluation.

De plus, la version française du document présente, en appendice, une bibliographie commentée d'une dizaine de titres relatifs à l'évaluation, rédigés en langue française.

Les titres de cet appendice se rassemblent autour d'une même vision : intégrée à l'apprentissage, l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre; ainsi conçue, elle accorde un rôle essentiel à la régulation et à la rétroaction, au nom d'un enjeu fondamental : l'autonomisation de l'apprenant.

On notera, à la lecture de cet appendice, les convergences, fortes et nombreuses, entre les perspectives actuelles sur l'évaluation avancées dans les écrits de langue française et celles qui constituent le contenu du présent document.

Établir un cadre

Section I

L'accent actuel mis sur l'évaluation en classe découle des changements qui se produisent depuis de nombreuses années, notamment depuis les dix dernières années de réforme de l'éducation dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. La première section du document présente le contexte qui permet de comprendre ces changements et plus particulièrement les changements sociaux et historiques. Elle examine aussi de quelle façon l'évaluation en classe répond à divers buts, en portant une attention spéciale au rôle de l'apprentissage différencié.

Idées principales de la Section I

- Les pratiques d'évaluation en classe sont profondément ancrées dans les attentes de la société.
- L'évaluation en classe joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent.
- Les questions de qualité (fiabilité, points de référence, validité et consignation des données) sont importantes pour n'importe quelle évaluation en classe.
- Une évaluation en classe planifiée en fonction d'un but a toutes les chances d'être cohérente et efficace.
- Pour l'évaluation en classe, les enseignants peuvent recourir à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils peuvent les adapter de façon qu'ils répondent au but prévu et aux besoins individuels des élèves.

Chapitre 1

Pourquoi changer l'évaluation en classe?

À mesure que la société évolue, les éducateurs doivent créer des écoles adaptées à leurs élèves même s'ils ne sont pas sûrs du genre de société dans laquelle les jeunes vivront plus tard. Au cours des cinquante dernières années, des changements majeurs sur les plans culturel, social, économique, politique, écologique et technologique ont fait que tous les aspects de l'éducation scolaire ont dû être examinés et repensés, y compris l'évaluation en classe.

Pendant la majorité du XX^{e} siècle, l'évaluation en classe a été considérée comme un mécanisme permettant de mesurer l'apprentissage selon un modèle prévisible : les enseignants enseignaient, testaient les connaissances des élèves, jugeaient le rendement des élèves à partir des tests puis passaient à l'unité d'enseignement suivante. Plus récemment cependant, cette approche a été remise en question du fait des nouvelles attentes de la société sur le plan scolaire. La science cognitive a fait de nouvelles découvertes sur la nature de l'apprentissage et le rôle traditionnel de l'évaluation dans la motivation à apprendre a été contesté.

- Dans le passé, on considérait que la scolarisation au-delà des habiletés et des connaissances de base n'était nécessaire que pour quelques élus. Aujourd'hui, tous les élèves doivent terminer leurs études secondaires et l'on demande au milieu de l'éducation de faire en sorte que les diplômés soient capables de raisonner de façon critique, de résoudre des problèmes complexes et de communiquer efficacement pour être à la hauteur des réalités sociales, économiques et technologiques.
- On a longtemps pensé que l'apprentissage consistait à accumuler des petits bouts d'information ordonnés de façon hiérarchique qui devaient être enseignés et renforcés de façon explicite. De nos jours, il est désormais considéré comme un processus de compréhension au cours duquel les élèves tentent de relier des connaissances nouvelles à ce qu'ils savent déjà, de façon que leurs idées soient relativement cohérentes. Chacun parvient à cette compréhension de diverses façons selon ses intérêts, ses expériences et son style d'apprentissage.

- Pendant longtemps, les enseignants ont recouru à une forme d'évaluation qui compare les élèves à ceux qui réussissent mieux pour les inciter à apprendre; or, selon des travaux de recherche récents, les élèves sont plus susceptibles d'être motivés et confiants s'ils font eux-mêmes l'expérience du progrès et de la réussite plutôt que celle de l'échec découlant de la comparaison avec de meilleurs élèves (Stiggins, 2001).

Ces trois changements, soit les nouvelles attentes de la société, les nouvelles connaissances sur l'apprentissage et la motivation, ont de grandes répercussions sur la façon dont les enseignants enseignent, sur ce qu'ils enseignent et plus particulièrement sur leurs pratiques d'évaluation en classe.

L'évaluation en classe et les changements sociaux

Réflexion :
Quels sont les récents changements sociaux qui ont eu un effet important sur vos élèves et leur collectivité? Quelle en a été l'incidence sur l'enseignement et l'apprentissage?

L'évaluation formelle et informelle de l'apprentissage a toujours fait partie intégrante des institutions scolaires. À l'avènement de l'école obligatoire au début du XX^{e} siècle, tous les enfants devaient fréquenter l'école pour y acquérir des habiletés de base. L'évaluation servait à prendre des décisions sur les futurs programmes et à informer les parents sur l'apprentissage de leurs enfants.

Au milieu du XX^{e} siècle, il est devenu évident que la scolarité était un facteur important de mobilité sociale et que la réussite scolaire ouvrait les portes du marché du travail. Tests et examens sont devenus essentiels pour décider quels élèves allaient poursuivre des études supérieures. Bien des autorités ont procédé à des tests standardisés en plus de l'évaluation en classe par souci d'équité, d'exactitude et d'uniformité.

Depuis les années 1960 et 1970, les buts de l'évaluation en classe se sont élargis. Les expressions *évaluation formative* et *évaluation sommative* sont entrées dans le vocabulaire des éducateurs – l'évaluation formative se déroulant pendant l'enseignement en vue d'adapter le processus d'enseignement et l'évaluation sommative intervenant à la fin d'une unité ou d'un semestre pour communiquer les progrès de l'élève. Pour atteindre ces deux buts, les éducateurs ont varié leurs pratiques d'évaluation et commencé à évaluer un plus grand échantillon de travaux d'élèves, notamment des tâches pratiques, des travaux de cours, des projets et des exposés. Dans l'ensemble cependant, l'évaluation consistait à faire des commentaires sur les points faibles et les points forts de l'élève.

L'apprentissage à l'école valorise désormais les attentes suivantes :

Connaissances : l'élève doit connaître et comprendre les concepts essentiels des matières scolaires.

Raisonnement : il doit se servir de ses connaissances et de sa compréhension pour élucider et résoudre des problèmes.

Performance : il doit accomplir des tâches qui mettent l'accent sur le processus.

Dispositions : il doit acquérir des sentiments, des attitudes, des motivations et des intérêts qui sont précieux pour l'apprentissage.

(Adaptation de l'ouvrage de Stiggins intitulé *Leadership for Excellence in Assessment: A Powerful New School District Planning Guide*)

Plus récemment, l'objectif du milieu de l'éducation a été de préparer tous les élèves au monde de demain. En même temps, les attentes à l'égard des élèves ont augmenté, tant du point de vue qualitatif que quantitatif, ce qui a eu une énorme influence sur les rôles des enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation ainsi que sur les rôles des élèves en tant qu'apprenants.

Les effets de l'évaluation en classe sur l'apprentissage

Ressource :
Lambert et McCombs, *How Students Learn: Reforming Schools through Learner-Centered Education.*

Bon nombre d'indices montrent que l'évaluation est un outil précieux pour améliorer l'apprentissage. Les auteurs Black et William (1998) ont fait la synthèse de plus de 250 études reliant l'évaluation et l'apprentissage, et ils ont découvert que l'utilisation de l'évaluation en classe dans le but précis de promouvoir l'apprentissage améliorait le rendement des élèves. Toutefois, une augmentation du temps consacré à l'évaluation ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de l'apprentissage. Par contre, lorsque les enseignants recourent à l'évaluation en classe pour savoir quelles connaissances, quelles habiletés et quelles croyances les élèves exploitent pour accomplir une tâche, lorsqu'ils utilisent ces connaissances pour enseigner quelque chose de nouveau et qu'ils veillent à l'évolution des perceptions de leurs élèves pendant l'activité d'enseignement, l'évaluation en classe favorise l'apprentissage.

L'apprentissage est un processus interactif par lequel les apprenants essaient d'assimiler de nouveaux éléments d'information et de les intégrer à ce qu'ils savent déjà. Les élèves sont toujours en train de réfléchir et, à chaque instant, ils remettent en question ou renforcent leurs idées.

Avant de planifier leur enseignement et les activités en classe, les enseignants doivent avoir une idée de ce que pensent leurs élèves. **Qu'est-ce qu'ils tiennent pour acquis?**

Pour cela, il ne suffit pas de se poser la question suivante : « Est-ce qu'ils ont la bonne ou la mauvaise réponse? » Il faut élucider la façon de raisonner des élèves et comprendre de quelles images et de quels schèmes ils se servent pour appréhender le monde, de leur point de vue.

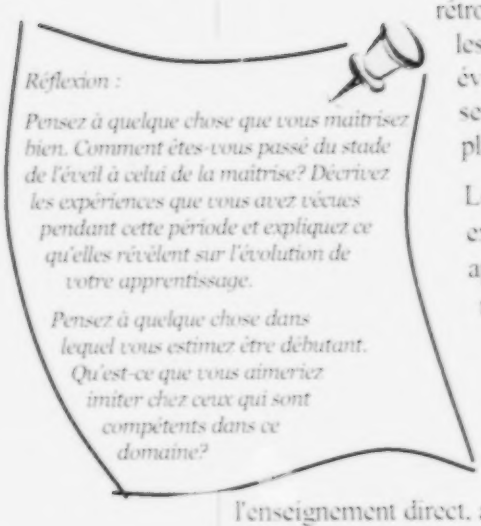
(Earl, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*)

Quand l'objectif est d'apprendre, les enseignants et les élèves collaborent et se servent de l'évaluation continue et de commentaires pertinents pour progresser dans l'apprentissage. Une évaluation en classe fréquente et variée permet aux enseignants d'en apprendre beaucoup sur leurs élèves. Ils peuvent avoir une idée des croyances et des connaissances des élèves, et ils peuvent déceler les lacunes en matière de compréhension, les conceptions erronées et les interprétations naïves de certaines notions qui risquent d'influencer l'apprentissage ou d'y nuire. Ils peuvent observer et sonder le raisonnement des élèves au jour le jour, et ils peuvent aussi établir des liens entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles.

L'apprentissage s'améliore également lorsque l'on encourage les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage, à s'interroger sur leurs expériences d'apprentissage (Qu'est-ce que j'ai compris et qu'est-ce que je n'ai pas compris? Comment est-ce que je peux intégrer cela dans ce que je sais déjà ou ce que je crois savoir?) et à se servir de ce qu'ils viennent d'apprendre dans des apprentissages futurs. L'évaluation permet ce genre de rétroaction. Lorsque les élèves (et les enseignants) sont habitués à un cycle continu de

L'être humain est doué de métacognition – il réfléchit à ses propres processus mentaux. Les experts assimilent la métacognition à une conversation intérieure – le sujet veille à sa capacité de compréhension, fait des prédictions sur sa performance, décide ce qu'il doit encore apprendre, organise et réorganise les idées, vérifie si divers éléments d'information sont cohérents et établit des analogies qui l'aident à mieux comprendre.

(Costa, prologue à l'ouvrage de Ileryle intitulé *Visual Tools for Constructing Knowledge*)



rétroaction et d'adaptation, l'apprentissage devient plus efficace et les élèves commencent spontanément à se regarder apprendre et à évaluer leur apprentissage selon divers critères et non pas seulement d'après un jugement formulé par l'enseignant sur le plan de la qualité ou de l'exactitude.

Lorsque les élèves s'engagent constamment dans cette expérience métacognitive, ils peuvent veiller à leur apprentissage, apporter des corrections et prendre l'habitude mentale d'examiner et de remettre en question ce qu'ils savent.

Dans n'importe quel domaine d'apprentissage, les élèves établissent des liens et progressent le long d'un continuum allant de l'éveil à la maîtrise. À l'étape de l'éveil, ils sont généralement incertains et s'en remettent beaucoup à l'enseignement direct, au modelage et à toutes sortes de « règles » éventuelles pouvant leur donner une orientation sur la façon de procéder, en ayant peu conscience des modèles sous-jacents. À mesure qu'ils deviennent plus compétents, ils sont capables de mieux comprendre, deviennent plus confiants et autonomes, et ils réussissent mieux à résoudre des problèmes dans de nouveaux contextes. Ils sont en mesure d'appliquer de façon indépendante leurs nouvelles connaissances et de donner eux-mêmes une orientation à leur apprentissage.

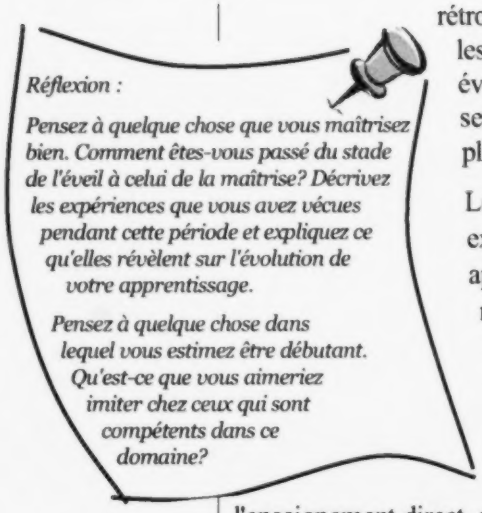
De l'éveil à la maîtrise : une croissance

Éveil				Maîtrise
Peu ou pas d'expérience pratique. Se fie à des « règles » et imite ceux qu'il considère compétents.	Attend des réponses définitives. Commence à reconnaître certains modèles. Expérience limitée. Se fie encore à des règles.	Repère et envisage des modèles éventuels. A intériorisé les principaux éléments de façon qu'ils soient automatiques.	Recourt à l'analyse et à la synthèse. Envisage le tout plutôt que les parties. Cherche à établir des liens et des régularités. Fait les adaptations nécessaires au contexte.	Comprend le contexte. Appréhende les relations de façon globale. Envisage d'autres possibilités et transforme de façon autonome des idées en solutions efficaces. Fait automatiquement les adaptations nécessaires.

Quand les enseignants comprennent cette évolution allant de l'éveil à la maîtrise et qu'ils l'appliquent à l'enseignement des résultats d'apprentissage, ils peuvent se servir de l'évaluation pour aider les élèves à comprendre et à valoriser leur apprentissage, et à envisager la suite. Le cycle permanent d'évaluation-rétroaction peut guider les élèves, leur fournir un appui pour qu'ils avancent progressivement le long du continuum d'apprentissage.

L'évaluation en classe et ses effets sur la motivation

La motivation est essentielle au travail qu'exige l'apprentissage. Plus la motivation est grande, plus l'élève est prêt à consacrer de temps et d'énergie à une tâche donnée. Même quand l'élève trouve la matière intéressante et l'activité agréable, il doit faire des efforts et se concentrer de façon soutenue pour apprendre.



Réflexion :

Pensez à quelque chose que vous maîtrisez bien. Comment êtes-vous passé du stade de l'éveil à celui de la maîtrise? Décrivez les expériences que vous avez vécues pendant cette période et expliquez ce qu'elles révèlent sur l'évolution de votre apprentissage.

Pensez à quelque chose dans lequel vous estimez être débutant. Qu'est-ce que vous aimeriez imiter chez ceux qui sont compétents dans ce domaine?

rétroaction et d'adaptation, l'apprentissage devient plus efficace et les élèves commencent spontanément à se regarder apprendre et à évaluer leur apprentissage selon divers critères et non pas seulement d'après un jugement formulé par l'enseignant sur le plan de la qualité ou de l'exactitude.

Lorsque les élèves s'engagent constamment dans cette expérience métacognitive, ils peuvent veiller à leur apprentissage, apporter des corrections et prendre l'habitude mentale d'examiner et de remettre en question ce qu'ils savent.

Dans n'importe quel domaine d'apprentissage, les élèves établissent des liens et progressent le long d'un continuum allant de l'éveil à la maîtrise. À l'étape de l'éveil, ils sont généralement incertains et s'en remettent beaucoup à l'enseignement direct, au modelage et à toutes sortes de « règles » éventuelles pouvant leur donner une orientation sur la façon de procéder, en ayant peu conscience des modèles sous-jacents. À mesure qu'ils deviennent plus compétents, ils sont capables de mieux comprendre, deviennent plus confiants et autonomes, et ils réussissent mieux à résoudre des problèmes dans de nouveaux contextes. Ils sont en mesure d'appliquer de façon indépendante leurs nouvelles connaissances et de donner eux-mêmes une orientation à leur apprentissage.

De l'éveil à la maîtrise : une croissance

Éveil				Maîtrise
Peu ou pas d'expérience pratique. Se fie à des « règles » et imite ceux qu'il considère compétents.	Attend des réponses définitives. Commence à reconnaître certains modèles. Expérience limitée. Se fie encore à des règles.	Repère et envisage des modèles éventuels. A intériorisé les principaux éléments de façon qu'ils soient automatiques.	Recourt à l'analyse et à la synthèse. Envisage le tout plutôt que les parties. Cherche à établir des liens et des régularités. Fait les adaptations nécessaires au contexte.	Comprend le contexte. Appréhende les relations de façon globale. Envisage d'autres possibilités et transforme de façon autonome des idées en solutions efficaces. Fait automatiquement les adaptations nécessaires.

Quand les enseignants comprennent cette évolution allant de l'éveil à la maîtrise et qu'ils l'appliquent à l'enseignement des résultats d'apprentissage, ils peuvent se servir de l'évaluation pour aider les élèves à comprendre et à valoriser leur apprentissage, et à envisager la suite. Le cycle permanent d'évaluation-rétroaction peut guider les élèves, leur fournir un appui pour qu'ils avancent progressivement le long du continuum d'apprentissage.

L'évaluation en classe et ses effets sur la motivation

La motivation est essentielle au travail qu'exige l'apprentissage. Plus la motivation est grande, plus l'élève est prêt à consacrer de temps et d'énergie à une tâche donnée. Même quand l'élève trouve la matière intéressante et l'activité agréable, il doit faire des efforts et se concentrer de façon soutenue pour apprendre.

Ressource :
Brophy, « Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn ».

Les anciennes conceptions de la motivation ont été extrêmement influencées par la psychologie behavioriste des années 1960 et 1970, selon laquelle une série de récompenses et de punitions avait pour effet de renforcer ou de supprimer un comportement donné. On croyait que l'évaluation et la notation incitaient les élèves à travailler fort et à apprendre. On comprend maintenant que le rapport entre les notes et la motivation n'est ni simple ni prévisible. On a observé que, pour certains élèves, les notes peuvent être un facteur de motivation et, pour d'autres, un facteur de démotivation. Ceux qui obtiennent généralement de bons résultats sont souvent motivés par le succès et les éloges qui en découlent. Ceux qui n'ont généralement pas de bonnes notes choisissent parfois d'éviter le risque d'échec en dévalorisant le processus d'évaluation et même l'école.

Le recours à l'évaluation pour inciter à l'amélioration est d'une logique relativement simple :

- Les évaluations peuvent fournir des normes pertinentes auxquelles les systèmes d'éducation, les écoles, les enseignants et les élèves peuvent aspirer.
- Ces normes peuvent servir à orienter l'enseignement et l'apprentissage.
- Les résultats de l'évaluation donnent d'importants éléments d'information sur la nature, les points forts et les points faibles des progrès des élèves par rapport aux normes.
- Les éducateurs et les élèves se servent de cette forme de rétroaction pour comprendre les aspects pertinents de l'apprentissage et y prêter attention.
- L'évaluation peut inciter les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les écoles à être plus efficaces.

(Herman et Klein, *Assessing Opportunity to Learn: A California Example*)

Selon des travaux de recherche récents dans le domaine cognitif, le succès et la compétence incitent les gens à apprendre. Quand les élèves, dans leur apprentissage, ont un sentiment d'appartenance et qu'ils exercent des choix, ils sont plus susceptibles d'y investir du temps et de l'énergie. L'évaluation peut être un facteur de motivation, non pas sous forme de récompense et de punition mais en stimulant l'intérêt intrinsèque des élèves. L'évaluation peut augmenter la motivation des élèves si elle

- met l'accent sur le progrès et la performance plutôt que sur l'échec;
- donne lieu à une rétroaction qui permet d'avancer dans l'apprentissage;
- renforce l'idée que les élèves exercent un contrôle sur leur apprentissage;
- donne confiance aux élèves de façon qu'ils puissent prendre des risques et en ressentir le besoin;
- est pertinente et suscite l'imagination des élèves;
- donne aux élèves les moyens nécessaires pour réussir véritablement.

L'utilisation de l'évaluation en classe pour différencier l'enseignement

Ressources :
- Gregory et Chapman, *Differentiated Instructional Strategies*
- Hutchison, *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools*
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel*

Les classes sont composées d'élèves aux besoins, habiletés et antécédents variés. L'apprentissage de chaque élève est unique. Les salles de classe, les écoles et les collectivités sont également diversifiées. De même, la pression sociale en faveur d'un apprentissage plus poussé pour tous les élèves signifie que les enseignants doivent trouver toutes sortes de voies d'apprentissage de manière à ce que tous les élèves puissent apprendre autant qu'ils peuvent et de façon aussi approfondie et efficace que possible.

Bon nombre d'instances éducatives ont opté pour la pédagogie différenciée et sont passées d'une formule standard pour toute la classe à la reconnaissance de

modes d'apprentissage individuels, en se servant de diverses approches pédagogiques visant à répondre aux divers modes et styles d'apprentissage, y compris la conception d'un enseignement à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage variées.

Autrefois, l'enseignement et l'évaluation n'étaient différenciés que pour les élèves qui avaient des besoins particuliers. La classe était généralement considérée comme une unité homogène et les enseignants employaient des phrases du genre « La leçon s'est bien déroulée pour la classe » ou encore « Je pense que mes élèves ont bien assimilé le concept ». Tout élève pour qui la leçon ne s'était pas bien déroulée était considéré comme une exception. Les élèves ayant une « difficulté d'apprentissage », étudiant le « français comme langue seconde », ayant un « trouble d'attention » ou encore « doués » étaient perçus comme des élèves « différents » du reste de la classe et celui-ci formait une seule entité. Pourtant, tous les élèves ont quelque chose de différent, pas seulement ceux qui portent de telles « étiquettes ». Ce sont des sujets individuels qui apprennent, pas des classes. Quand les élèves apprennent, ils donnent un sens qui leur est propre à ce qu'ils apprennent et ils abordent les tâches d'apprentissage de différentes façons avec leurs capacités de compréhension, leurs habiletés, leurs croyances, leurs espoirs, leurs intentions et leurs désirs personnels. Il est important de tenir compte de l'apprentissage de chaque élève plutôt que de parler de l'apprentissage de « la classe ».

Conception universelle de l'apprentissage

La « conception universelle de l'apprentissage » est un élargissement des principes utilisés en architecture et en conception de produits à l'apprentissage. Des milieux et des produits conçus de façon universelle sont accessibles au plus grand nombre d'usagers et leur adaptabilité est subtile et intégrée dans le design. De la même façon, les enseignants peuvent adapter l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage pour accommoder l'ensemble des élèves et pas seulement ceux qui ont des besoins particuliers. Le matériel didactique peut être varié et adaptable afin d'inclure, par exemple, des outils d'apprentissage numériques et multisensoriels ainsi que des ressources numériques, plutôt que d'être essentiellement constitué de textes imprimés. Les tâches d'évaluation peuvent être conçues de façon que les élèves puissent faire état, visuellement, oralement, de manière active et par écrit, de leur performance par rapport aux résultats d'apprentissage. (Adaptation de la publication du *Center for Applied Special Technology* intitulée « Universal Design for Learning »)

Les pratiques d'évaluation mènent à un apprentissage différencié lorsque les enseignants s'en servent pour recueillir des informations leur permettant de soutenir chaque élève dans son apprentissage, chaque jour et dans chaque classe. Pour tenir compte de la grande diversité des capacités, des motivations et des styles d'apprentissage de leurs élèves, les enseignants doivent déterminer le degré d'autonomie des élèves ainsi que les types d'apprentissage et les degrés de difficulté. Les programmes d'études énoncent les résultats d'apprentissage dont les enseignants se servent pour adapter l'évaluation et l'enseignement afin d'aider les élèves à apprendre et à

D'un paradigme à un autre : du « déficit » de la diversité aux stratégies « inclusives »

Déficit	Inclusion
• qu'est-ce qui ne va pas chez l'enfant	• qu'est-ce qui ne va pas dans l'environnement
• accent sur les déficits	• accent sur les stratégies
• approche normative	• approche souple
• tolérance pour les différences	• acceptation des différences
• enfant exclu de la classe	• enfant qui reste dans la classe
• recours à des spécialistes externes	• enseignant et parents sont les spécialistes
• professionnalisation	• personnalisation

(Adaptation de l'ouvrage de Philpott *et al.* intitulé *Supporting Learner Diversity in Aboriginal Schools*)

donner un sens à ce qu'ils apprennent.
Toutefois, les besoins d'apprentissage de certains élèves sont tels qu'ils nécessitent parfois des plans personnalisés prévoyant l'adaptation des résultats d'apprentissage. Les enseignants qui travaillent avec ces élèves auront à faire appel à des spécialistes et à s'appuyer sur des ressources pédagogiques spécifiques aux besoins particuliers de ces élèves.

La qualité de l'évaluation en classe

L'évaluation en classe sous-entend des processus complexes exigeant des enseignants qu'ils exercent leur jugement de professionnel. Ce sont les enseignants qui décident comment, quoi et quand évaluer. Ce sont eux aussi qui interprètent l'apprentissage des élèves en fonction de points de référence tels que les résultats d'apprentissage prescrits. Les conclusions qu'ils formulent au sujet de l'apprentissage des élèves doivent être crédibles, équitables et dénuées de préjugés, et elles doivent correspondre aux buts visés.

Les méthodes d'évaluation devraient être dépourvues de préjugés liés à des facteurs concernant les élèves qui n'ont rien à voir avec le but de l'évaluation. Exemples de facteurs : culture, étape du développement, ethnicité, sexe, antécédents socioéconomiques, langue, intérêts particuliers et besoins spéciaux. Ainsi, le succès des élèves à un test ou à un questionnaire oral ne devrait pas dépendre des connaissances culturelles antérieures, par exemple le fait de comprendre une allusion à une tradition ou à une valeur culturelle, sauf si ce genre de connaissances fait partie de la matière visée par l'évaluation. Tous les élèves devraient avoir des occasions équitables de montrer leurs points forts.

(Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada)

L'évaluation est essentiellement un processus de mesure, soumis aux principes de la mesure. Dans le présent document, le terme mesure est utilisé dans son sens le plus large et signifie « déterminer le degré de quelque chose ». Pour prendre les bonnes décisions au sujet des élèves, les enseignants doivent adhérer à ces principes de base en matière de mesure.

Quatre principes directeurs sont importants pour la qualité de l'évaluation en classe : la fiabilité, les points de référence, la validité et la consignation des données.

La fiabilité

Dans le contexte de l'évaluation en classe, la fiabilité répond aux questions suivantes : Est-ce que j'ai l'assurance que cette évaluation fournit suffisamment de renseignements cohérents et fidèles pour me permettre de formuler avec certitude des commentaires sur l'apprentissage d'un élève?

Lorsque les enseignants font des commentaires sur l'apprentissage des élèves, ils font des inférences sur ce que les élèves savent et sont capables de faire à partir des données qu'ils recueillent grâce à l'évaluation. Si le processus d'évaluation est fiable, les conclusions formulées au sujet de l'apprentissage d'un élève devraient être semblables d'un enseignant à un autre, lorsque l'apprentissage est mesuré selon diverses méthodes ou lorsque les élèves font état de leur apprentissage à différents moments. Si les enseignants ne sont pas sûrs de la cohérence des conclusions dans toutes ces conditions, la question de fiabilité se pose. S'il y a un doute quelconque, cela signifie probablement qu'ils ne disposent encore pas de tous les renseignements nécessaires pour formuler un commentaire qui est fiable.

Il existe bien des façons d'augmenter la fiabilité :

- Les enseignants peuvent se servir de diverses tâches d'évaluation pour recueillir tout un éventail d'informations. Plus ils récoltent de données, plus le profil de l'élève est précis.
- Les élèves peuvent montrer ce qu'ils ont appris de multiples façons. Si les enseignants veulent avoir une bonne idée de l'apprentissage d'un élève, ils doivent donner à cet élève la possibilité de faire état de ses compétences d'une façon qui correspond à ses points forts. Par exemple, un élève peut choisir de faire un exposé oral pour montrer qu'il comprend un concept donné alors qu'un autre peut opter pour un texte écrit. Les enseignants peuvent recourir à diverses processus systématiques, par exemple clés de correction, grilles d'évaluation, échelles d'appréciation et continua, pour formuler des commentaires sur le travail des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage.
- Les enseignants peuvent travailler avec d'autres enseignants pour examiner le travail des élèves. En collaborant, ils s'entendent sur ce qu'ils attendent et sur ce qu'ils peuvent tirer d'une évaluation particulière. Le fait d'avoir un point de vue collectif sur ce qu'ils attendent de l'exercice leur permet de déterminer avec une plus grande fiabilité ce que les élèves comprennent.

Améliorer la fiabilité par un travail de collaboration

Dans leur ouvrage *Looking at Student Work*, Little *et al.* ont découvert que lorsqu'on « invitait les enseignants à observer ensemble et de près les données sur l'apprentissage des élèves », cela donnait lieu à un dialogue sur ce qui est important et ce qui constitue des données de qualité. Les discussions sont devenues productives lorsque les enseignants ont commencé à parler de leur enseignement et qu'ils ont formulé leurs suggestions en tenant compte du problème d'apprentissage tel qu'il apparaissait dans le travail des élèves. Cela a pris du temps, car les enseignants devaient parvenir à faire quelque chose avec lequel ils n'étaient pas familiers – observer le travail des élèves sans porter un jugement évaluatif. Mais, en parlant du travail des élèves de façon descriptive plutôt qu'évaluative, ils ont réussi à rendre leurs critères plus explicites et à en parler avec le groupe.

Les points de référence

L'interprétation de n'importe quelle mesure dépend des points de référence utilisés. Pour mesurer la distance, les charpentiers utilisent les mètres et les centimètres; les météorologues calculent la température par rapport au point de congélation de l'eau (0° C); les critiques de restaurants jugent la nourriture selon la qualité, l'originalité et la présentation. En ce qui concerne l'évaluation en classe, les enseignants se servent de trois points de référence pour déterminer la performance d'un élève :

1. Quelle est la performance de l'élève par rapport à certains critères, résultats d'apprentissage ou attentes préalables (référence à des critères ou à des résultats d'apprentissage)?
2. Quelle est la performance de l'élève par rapport à celle d'autres élèves dans un groupe déterminé (référence normative)?
3. Quelle est la performance de l'élève par rapport à l'une de ses performances antérieures (autoréférence)?

Si ces trois points de référence sont utilisés conjointement et que les distinctions entre eux sont floues, la note ou le commentaire qui en découle ne fournit pas de renseignements assez clairs sur la nature ou la qualité de l'apprentissage en question. Il est fréquent, mais problématique, d'examiner le travail d'un élève en faisant particulièrement attention aux connaissances dont cet élève a fait preuve dans l'unité

ou dans le cours. Ensuite, le travail de cet élève est comparé à celui d'autres élèves de la classe ou d'autres classes. Enfin, on modifie le jugement d'après la performance ou le comportement antérieurs (ex. : travaux rendus, assiduité, habitudes de travail). Le manque de clarté inhérent à ce processus rend par contre difficile, pour toute autre personne que l'enseignant, la tâche de démêler les trois points de référence. La note ou le commentaire qui en résulte ne fournit pas assez de détails sur la nature ou la qualité de l'apprentissage en question.

Chaque point de référence donne lieu à une interprétation différente sur l'apprentissage des élèves. Ce n'est qu'en établissant une distinction bien nette entre ces points que les enseignants peuvent communiquer des données significatives aux élèves, aux parents et au grand public sur ce qui est important et sur les étapes de l'apprentissage (de l'éveil à la maîtrise).

La validité

Qui dit validité de l'évaluation en classe dit exactitude de l'interprétation et utilisation des données d'évaluation. À quel point l'évaluation mesure-t-elle ce que j'essaie de mesurer? Est-ce que l'interprétation des résultats entraîne des conclusions et des conséquences appropriées?

Lorsqu'on pense à la validité, on se concentre sur les inférences qui découlent d'une évaluation et sur les conséquences de telles inférences sur les personnes qui ont été évaluées. Quand une évaluation est mal interprétée ou utilisée à des fins qui n'étaient pas prévues, il peut en résulter de mauvaises décisions et de graves conséquences.

Pour que l'évaluation en classe soit valide, il faut :

- analyser ce qui est censé avoir été appris et tous les éléments qui s'y rapportent;

Conséquences involontaires d'une interprétation invalide

Imaginez qu'un résultat d'apprentissage de sciences humaines soit le suivant : « organisation et communication », et qu'il inclue les éléments suivants :

- les élèves mémorisent, classent et sélectionnent des données historiques;
- les élèves sélectionnent et utilisent correctement des conventions chronologiques;
- les élèves communiquent ce qu'ils savent et comprennent au sujet d'événements historiques.

Pour enseigner tous ces concepts et les intégrer dans une unité portant sur les événements qui ont mené à la Deuxième Guerre mondiale, un enseignant fournit aux élèves des organisateurs graphiques détaillés et des moyens leur permettant de trouver l'information pertinente, de l'organiser, de l'interpréter et de la résumer. En guise d'évaluation de fin d'unité, il demande aux élèves de revoir divers documents qu'ils ont étudiés en classe et de se servir d'un organisateur graphique pour produire un résumé détaillé des événements ayant mené à la Deuxième Guerre mondiale.

L'enseignant s'attend à ce que cette évaluation indique si les élèves ont assimilé les concepts et les habiletés d'« organisation et de communication », et à ce qu'elle informe les parents sur le niveau de compétence de chaque élève par rapport à ce résultat d'apprentissage.

Cependant, parce que les connaissances visées par l'évaluation n'étaient pas nouvelles et que les élèves s'étaient déjà entraînés à créer des organisateurs graphiques avec ces connaissances, les inférences de l'enseignant sont inadéquates. En fait, celui-ci ne peut évaluer que les données que les élèves sont capables de reconnaître et de se souvenir pour y avoir été déjà exposés, et non pas leur capacité à organiser et à communiquer de nouvelles données.

Quand ces élèves ont affaire à un autre enseignant, celui-ci suppose qu'ils possèdent certaines habiletés de base en organisation et en communication, et ne leur donne peut-être pas l'occasion de les perfectionner ni de les absorber.

- faire correspondre les approches d'évaluation, ce qui est censé avoir été appris et les décisions que les enseignants et les élèves prennent au sujet de l'apprentissage;
- veiller à ce que l'évaluation porte suffisamment sur les résultats d'apprentissage visés, notamment le contenu, les processus mentaux, les habiletés et les attitudes;
- donner aux élèves des occasions de montrer de diverses façons ce qu'ils connaissent des concepts (c'est-à-dire utiliser tout un éventail d'approches d'évaluation) et avec divers outils pour pouvoir dresser un portrait complet de l'élève en ce qui concerne son apprentissage.

La consignation des données

Une excellente consignation des données est essentielle à la qualité de l'évaluation en classe. Les données que les enseignants et les élèves recueillent constituent les preuves à l'appui des décisions qui sont prises au sujet de l'apprentissage des élèves. Elles doivent inclure des explications détaillées et descriptives sur la nature des apprentissages attendus ainsi que des preuves de cet apprentissage, et elles doivent provenir de diverses évaluations.

Chapitre 2

Buts de l'évaluation en classe

Le chapitre 1 a présenté le contexte et expliqué la nécessité de changer l'évaluation en classe. Dans le présent chapitre, l'accent est mis sur les buts de cette évaluation et il ressort que l'évaluation est d'autant plus efficace que son but est clairement énoncé.

Le présent document fait état de trois[2] buts distincts mais interdépendants pour l'évaluation en classe : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

1. L'évaluation *au service de* l'apprentissage vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle part du principe que les élèves apprennent de façon personnelle mais aussi que bon nombre d'entre eux suivent des stades et des cheminements prévisibles. Elle exige une planification de la part des enseignants de façon qu'ils se servent des données recueillies pour déterminer non seulement ce que les élèves savent mais également s'ils mettent en application ce savoir, comment ils le font et quand. Les enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.

2. L'évaluation *en tant qu'*apprentissage est un processus qui vise à développer et à favoriser la métacognition chez les élèves. Elle met l'accent sur le rôle de l'élève comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand les élèves agissent comme évaluateurs actifs, engagés et critiques, ils donnent un sens aux contenus d'apprentissage, les relient à ce qu'ils connaissent déjà et s'en servent pour apprendre davantage. Il y a métacognition lorsque les élèves veillent eux-mêmes à leur apprentissage et qu'ils se servent des rétroactions ainsi recueillies pour faire des ajustements, des adaptations et même des changements importants à ce qu'ils comprennent.

2. Certains auteurs n'établissent que deux catégories : l'évaluation *de* l'apprentissage et l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Dans ce cas, l'expression évaluation *au service de* l'apprentissage englobe les idées qui appartiennent ici à deux catégories – l'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *en tant qu'*apprentissage.

Cela exige que les enseignants aident les élèves à développer et à pratiquer la réflexion, mais aussi à se sentir plus à l'aise avec cette posture réflexive, et à analyser de façon critique leur apprentissage.

3. L'évaluation *de* l'apprentissage est de nature sommative et sert à confirmer ce que les élèves savent et savent faire, à montrer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage prévus et, parfois, à indiquer comment ils se classent par rapport aux autres élèves. Les enseignants s'efforcent d'utiliser l'évaluation pour fournir des commentaires exacts et fiables sur la prestation des élèves de façon que ceux qui reçoivent l'information puissent s'en servir pour prendre des décisions raisonnables et justifiées.

Réflexion :

Donnez un exemple d'évaluation ***au service de*** *l'apprentissage, d'évaluation* ***en tant qu'****apprentissage et d'évaluation* ***de*** *l'apprentissage tirés de votre pratique pédagogique.*

L'équilibre délicat des buts de l'évaluation

L'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage répondent toutes à des buts valables et différents et il n'est pas toujours facile de trouver l'équilibre parmi ces buts. Si l'on veut améliorer l'apprentissage de l'ensemble des élèves, le rôle de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et celui de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage deviennent plus pressants que le rôle de l'évaluation *de* l'apprentissage. Dans le cadre de l'évaluation en classe, on a eu coutume de mettre l'accent sur l'évaluation *de* l'apprentissage – de mesurer l'apprentissage après coup, d'utiliser l'information ainsi recueillie pour porter un jugement sur la performance des élèves et de communiquer ce jugement aux autres. Les enseignants ont également eu l'habitude de se servir de l'évaluation *au service de* l'apprentissage quand ils ont intégré les techniques de diagnostic, l'évaluation formative et la rétroaction à diverses étapes du processus d'enseignement et d'apprentissage, encore que cela se soit souvent produit de façon implicite et non officielle. Il était rare qu'ils recourent systématiquement à l'évaluation *en tant qu'*apprentissage selon laquelle les élèves analysent eux-mêmes leur apprentissage de façon critique. Bien que quelques-uns parmi eux aient incorporé l'autoévaluation dans leurs programmes, peu se sont servi systématiquement ou explicitement de l'évaluation pour augmenter la capacité des élèves à évaluer et à adapter eux-mêmes leur apprentissage.

La première pyramide représentée dans la figure 2.1 ci-contre montre le rapport traditionnel entre les trois approches et la prédominance de l'évaluation *de* l'apprentissage. La seconde pyramide propose un nouvel équilibre qui met l'accent sur l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage. L'évaluation *de* l'apprentissage a un rôle important à jouer mais que lorsque des jugements sommatifs sont exigés.

Réflexion :

Sur un continuum allant de l'éveil à la maîtrise, où se situe votre compréhension des différents buts de l'évaluation en classe et en quoi le but influence-t-il le processus d'évaluation?

C'est le but qui dicte la façon dont l'évaluation est conçue et utilisée. S'il s'agit d'améliorer l'apprentissage, l'évaluation doit permettre aux élèves de montrer leur apprentissage en toute sérénité et honnêteté. S'il s'agit de vérifier l'apprentissage pour communication des renseignements, il faut que les enseignants se préoccupent particulièrement de la qualité de l'évaluation et de la façon dont les données risquent d'être exploitées. Il est très difficile, parfois impossible, de répondre en même temps à trois buts d'évaluation différents. Il est cependant important que les éducateurs comprennent les trois buts de l'évaluation et la nécessité de trouver un équilibre, qu'ils sachent quel but utiliser et pourquoi, et qu'ils les emploient tous de façon judicieuse.

Figure 2.1 Équilibre entre les buts de l'évaluation

Pyramide reconfigurée de l'évaluation

Pyramide traditionnelle de l'évaluation

Earl, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*

La planification du processus de l'évaluation

Il est nécessaire de planifier soigneusement l'évaluation pour veiller à ce qu'il existe des liens logiques entre le but, les pratiques et l'utilisation des résultats. L'évaluation en classe est planifiée en fonction de son but, du programme d'études et de l'enseignement. Le programme d'études, l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage sont interdépendants, et leur interaction est répétitive et parfois (mais pas toujours) cyclique. Tous ces aspects doivent être cohérents et harmonieux pour que l'apprentissage soit efficace et utile.

Ressource :
Wiggins et McTighe, *Understanding by Design*

La planification permet d'obtenir une pratique qui met l'accent sur le but, d'établir des liens explicites et de créer une structure cohérente. À partir de cette pratique, les enseignants peuvent remettre en question leurs stratégies de façon constante : est-ce que mes stratégies sont encore appropriées? Est-ce que j'ai besoin de faire des ajustements ou même peut-être de changer d'orientation? Même si les enseignants ne sont pas tenus de respecter leurs plans à la lettre, il est difficile, sans planification adéquate, de parvenir à l'équilibre et à la cohérence. La Section II énonce un ensemble de points à considérer en matière de planification pour concevoir et utiliser l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

Planification à rebours qui tient compte du but

Comme enseignants, nous commençons parfois la planification d'une unité ou d'une série d'activités d'apprentissage en choisissant un sujet et les leçons et activités préférées qui exploitent au mieux les ressources dont nous disposons déjà, puis nous passons à l'enseignement proprement dit. Quelque part au bout de ce processus, nous évaluons ce que les élèves ont appris, pour découvrir en fin de compte que les leçons ou les outils d'évaluation ne correspondaient pas très bien aux attentes.

En retournant le processus à l'envers, la planification à rebours permet, quant à elle, l'harmonisation des résultats d'apprentissage, des outils d'évaluation et des stratégies d'enseignement. Elle nous force à commencer par « la fin » avec les objectifs et les résultats que nous souhaitons atteindre. Après avoir répondu à la question « Où faut-il arriver? », nous pouvons aborder les questions suivantes : « Comment pouvons-nous y arriver au mieux? » et « Comment saurai-je que nous sommes arrivés au but? » La planification à rebours nous oblige non seulement à réfléchir aux résultats d'apprentissage que nous voulons que les élèves atteignent mais aussi à décomposer les processus d'apprentissage complexes qui y sont reliés pour déterminer les étapes de l'apprentissage. Elle exige également que nous tenions compte des conceptions erronnées et des malentendus qui sont susceptibles de se présenter pendant l'exercice et que nous décidions de la façon dont nous allons déterminer si les élèves se rapprochent des attentes. C'est seulement après cela que nous pouvons commencer à envisager quelles stratégies d'évaluation et d'enseignement seraient les plus appropriées pour aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage souhaités.

La communication des renseignements

Le but fondamental de la communication des renseignements est de permettre aux parents et aux élèves de comprendre la performance de l'élève à un moment donné, et de décider ce qu'il faut faire pour progresser. Les évaluations en classe qui sont plus complexes exigent de nouvelles formes de communication. Celles-ci doivent inclure à la fois un cadre de référence et des données suffisantes pour qu'une personne de l'extérieur puisse comprendre l'information. Il faudrait également faire des suggestions sur la façon dont les renseignements peuvent être utilisés afin d'aider à formuler des jugements fondés. Les compte rendus devraient énoncer clairement le but et les résultats d'apprentissage, et ils devraient dresser un portrait fidèle de l'élève par rapport à ce but et à ces résultats. Selon G. Wiggins (1998), la communication des renseignements doit être fondée sur les résultats d'apprentissage, honnête mais équitable, accompagnée d'un contexte et conviviale. Ce genre de communication

La révision des bulletins des élèves ne saurait être interprétée comme l'adoption, par les enseignants, de nouveaux formats et de nouveaux systèmes de notation satisfaisant leurs intérêts personnels. L'amélioration des bulletins exige que l'on se pose la question fondamentale suivante : qui sont les destinataires et dans quel but communique-t-on les renseignements?

(Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*)

- énonce le but de l'évaluation de façon explicite;
- fournit suffisamment de contexte et de points de référence pour que l'interprétation soit raisonnable;
- prévoit divers indicateurs et symboles (c.-à-d. lettres ou pourcentages) qui sont constants, faciles à comprendre et sur lesquels on s'est entendu;
- fournit des preuves et des renseignements détaillés et pertinents (pas seulement une note).

La trousse d'outils d'évaluation

Réflexion :

Parmi les méthodes indiquées au tableau 2.2 ci-contre, quelles sont celles que vous utilisez? Dans quels buts?

La diversité des méthodes pouvant être utilisées pour recueillir, interpréter et communiquer des renseignements sur ce que les élèves savent et savent faire est illimitée, et il existe de nombreuses et excellentes ressources sur ce sujet à l'intention des enseignants[3]. Même si certaines d'entre elles sont maintenant associées à l'évaluation pendant l'enseignement et l'apprentissage, et d'autres à l'évaluation à la fin d'une unité ou d'un semestre, diverses méthodes peuvent être utilisées pour les trois buts suivants : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage. Ce qui importe, c'est que les enseignants précisent en premier lieu le but de l'évaluation puis qu'ils choisissent la méthode répondant le mieux à ce but dans un contexte donné. Sans être exhaustive, la liste présentée dans le tableau 2.2 ci-contre donne des exemples de méthodes que les enseignants peuvent employer. Bien que celles-ci soient organisées selon leur fonction – recueillir, interpréter, consigner et communiquer les renseignements –, elles sont interdépendantes et il est important de remarquer que certaines appartiennent à plusieurs catégories.

3. Pour obtenir une liste partielle, consulter à la fin du document la partie consacrée aux *Ressources complémentaires*, ainsi que les ressources mentionnées dans la marge tout au long du document.

Tableau 2.2 Trousse d'outils d'évaluation

Méthode	Description
Recueillir les renseignements	
Questionnement	poser des questions ciblées en classe pour déterminer le degré de compréhension
Observation	observation systématique des élèves pendant qu'ils traitent les idées
Devoirs	devoirs donnés dans le but de déterminer le degré de compréhension
Conversations ou entrevues	discussions avec les élèves pour savoir ce qu'ils comprennent et ce qui les rend perplexes
Démonstrations, présentations	occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des productions orales et médiatiques, et par des expositions
Questionnaires, tests, examens	occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des réponses écrites
Tâches complexes d'évaluation	tâches complexes encourageant les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts à l'étude
Évaluations informatisées	applications informatiques reliées aux résultats d'apprentissage
Simulations, documentaires dramatisés	tâches de simulation ou jeux de rôles encourageant les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts à l'étude
Carnet d'apprentissage	les élèves décrivent par écrit les processus dont ils se servent pour apprendre
Projets et enquêtes	occasions pour les élèves de montrer les liens qu'ils établissent par des travaux d'enquête et la production de rapports ou d'artefacts
Interpréter les renseignements	
Continua	descriptions de l'apprentissage des élèves pour déterminer l'étendue de cet apprentissage, les étapes suivantes et pour faire état du progrès et de la performance
Listes de vérification	descriptions des critères dont il faut tenir compte pour comprendre ce que les élèves apprennent
Échelles d'appréciation	descriptions de critères accompagnées de définitions des degrés de performance
Journaux de réflexion	les élèves consignent leurs réflexions et expliquent comment se déroule leur apprentissage et ce qu'ils ont besoin de faire par la suite
Autoévaluation	processus selon lequel les élèves réfléchissent à leur performance et se servent de critères bien définis pour déterminer où ils en sont dans leur apprentissage
Évaluation par les pairs	processus selon lequel les élèves réfléchissent à la performance de leurs camarades et se servent de critères bien définis pour déterminer où leurs camarades en sont dans leur apprentissage
Consigner les renseignements	
Fiches anecdotiques	commentaires ciblés décrivant l'apprentissage des élèves sur une période de temps
Profils d'élève	renseignements sur la qualité du travail des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage ou à un plan d'apprentissage personnalisé
Vidéo ou audiocassettes, photos	documents visuels ou sonores illustrant l'apprentissage des élèves
Portfolios	rassemblement systématique de travaux d'élèves montrant ce que ceux-ci ont accompli, leurs progrès et leurs réflexions au sujet de leur apprentissage
Communiquer les renseignements	
Démonstrations, présentations	présentations officielles destinées à montrer aux parents, aux juges ou à d'autres personnes
Rencontres parents-enseignants	occasions pour les enseignants, pour les parents et pour les élèves d'examiner l'apprentissage de l'élève et de planifier les prochaines étapes
Relevés de rendement	relevés détaillés sur la performance des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage
Bulletins scolaires	représentations symboliques et brefs compte rendus périodiques à l'intention des parents sur l'apprentissage des élèves
Bulletins d'information sur l'apprentissage et l'évaluation	résumés périodiques à l'intention des parents destinés à expliquer les résultats d'apprentissage, les activités des élèves et des exemples de leur apprentissage

Une évaluation en direct

L'évaluation est présente tous les jours dans la salle de classe. Elle est inséparable de l'enseignement et elle est toujours en fonction des besoins particuliers des élèves. L'exemple suivant montre le cheminement de deux enseignants dans leur travail de collaboration, de planification, de remise en question, de mise à l'essai et de réflexion en ce qui concerne leurs pratiques d'évaluation et d'enseignement. Leur explication donne un avant-goût des approches qui sont mentionnées plus en détail dans les prochains chapitres.

Christine était dans la salle des profs de son école (une école accueillant des élèves du cycle intermédiaire) en train de corriger des tests de mathématiques et elle se demandait ce qu'elle pouvait faire pour aider Patrick. Il avait encore raté son test. Pour elle, c'était un mystère. Parfois, il répondait correctement aux questions qu'elle lui posait en classe mais, la plupart du temps, il baissait les yeux. Depuis peu, il avait commencé à embêter les autres en classe.

Paul, l'enseignant d'art dramatique, est arrivé. « *Bonjour, Christine. Tu as l'air préoccupée. Quelque chose ne va pas?* »

« *Je m'inquiète au sujet de Patrick. Il vient encore de rater son test. En cours d'art dramatique, est-ce que tu as remarqué quelque chose d'inhabituel dans son comportement ces derniers temps?* »

« *Non, mais j'ai été très impressionné par ses idées originales sur la façon de compartimenter le décor.* »

« *Compartimenter le décor? Qu'est-ce que tu veux dire?* »

« *Ça fait partie du montage d'une pièce de décider où placer les choses sur scène, de quels accessoires on a besoin, qui doit entrer en scène et par où, des choses comme ça. Patrick a une façon différente de voir les choses qui a vraiment aidé la classe à aménager le plateau. Il est capable de visualiser la scène et le plateau tout entier. Il avait plusieurs suggestions pour l'emplacement des accessoires de façon à diviser le plateau en zones de formes complexes et irrégulières mais à peu près toutes de la même taille pour que chacune d'elles soit juste assez grande pour les personnages et le déroulement de l'action. Et il a aussi proposé un moyen permettant de ne déplacer qu'un seul mur pour changer le plateau en vue d'une autre scène, sans nuire à la qualité visuelle.* »

Christine a eu l'air étonnée. « *On dirait qu'il met en application des concepts mathématiques. Ça n'a pas l'air du tout de ressembler au Patrick auquel j'étais en train de penser.* » Christine a commencé à réfléchir à la façon dont elle pouvait exploiter la capacité de Patrick à visualiser les éléments et leurs relations dans l'espace, et s'en servir pour l'aider dans son apprentissage des mathématiques.

« *Tu sais, Paul, j'ai aussi pensé au plan de perfectionnement professionnel qu'on nous demande d'établir. J'aimerais bien faire quelque chose qui m'aide à mieux comprendre Patrick. On pourrait peut-être faire équipe, si ça t'intéresse? On pourrait se concentrer sur la pédagogie différenciée, pas seulement pour Patrick mais pour tous les élèves.* » Christine s'était mise à réfléchir à la diversité des élèves de sa classe et à la nécessité de l'inclure dans leur apprentissage. Deux de ses élèves suivaient un plan d'apprentissage personnalisé et plusieurs autres commençaient à apprendre le français. D'ailleurs, l'un d'entre eux, Saad, venait juste d'arriver d'Afrique du Nord.

Le lendemain, Paul et Christine ont commencé à élaborer leur plan conjoint de perfectionnement professionnel. Ils se sont entendus pour entreprendre activement des recherches et comprendre les besoins d'apprentissage de Patrick et ceux des autres élèves. L'accent sera mis sur les mathématiques. Christine travaillera avec Patrick dans la salle de classe et Paul observera tout particulièrement cet élève en cours d'art dramatique ainsi qu'une fois par semaine dans le cours de mathématiques de Christine. Paul apportera également sa contribution et apprendra en même temps, en tant que « critique amical » de Christine, au moment de générer des idées, de planifier l'enseignement, de faire des compte rendus sur la façon dont les choses fonctionnent et de réfléchir

sur ce qu'ils apprennent. Ils ont donc dressé une liste de livres et de sites Web à consulter et se sont mis d'accord pour se réunir une fois par semaine. Ils tiendront chacun un journal de leur travail de planification, des résultats de leurs stratégies, de leurs réflexions et des questions de suivi.

Christine était sur le point de commencer une unité de mathématiques sur les fractions. C'était l'occasion de mettre leur plan à exécution. Avant d'entamer l'addition et la soustraction de fractions, il fallait que Christine évalue ce que chaque élève savait déjà sur les fractions, leurs lacunes et les processus mentaux dont ils se servaient pour travailler avec des fractions.

Christine et Paul ont conçu une série d'activités pour avoir une idée des connaissances préalables des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage des années scolaires précédentes qui figurent ci-après :

- concepts de base et représentations des fractions : effectue facilement le transfert entre les représentations concrètes, graphiques, verbales et symboliques;
- classement des fractions : classe une série de fractions de façon autonome dans n'importe quelle condition;
- fractions équivalentes : à partir d'une fraction donnée, peut trouver et énoncer toute une série de fractions équivalentes;
- explication d'un raisonnement mathématique se rapportant aux fractions : l'élève montre son travail et ses explications sont claires et complètes; son langage mathématique est précis.

Chaque élève a obtenu du papier quadrillé, des compteurs et des jetons de fractions dont il pouvait se servir comme il voulait. On a également distribué à chacun six feuilles de papier mentionnant chacune une tâche à exécuter. Sur ces feuilles, les élèves devaient expliquer leur raisonnement à mesure qu'ils trouvaient des solutions. Ils pouvaient le faire en dessinant ou par écrit, ou des deux façons. La première tâche devait être accomplie avec le « groupe de base » et les cinq autres devaient êtres exécutées individuellement, mais les explications pouvaient être partagées plus tard avec un « partenaire ».

Christine a expliqué que ces tâches allaient donner aux élèves, mais aussi lui donner à elle, une bonne idée de ce qu'il leur faudrait faire par la suite pour bien comprendre les fractions et les opérations de fractions.

Voici les six tâches d'orientation que les élèves ont dû effectuer :

1. Pour cette tâche, tu peux travailler avec ton « groupe de base ». Il te faudra les jetons suivants :

   Imagine que la forme suivante est un tout.

   En plaçant les jetons sur la forme, représente une ou plusieurs des fractions suivantes dans autant de combinaisons que possible : 1/2, 2/3, 1/6, 3/4.
   Dessine et écris les symboles pour toutes les fractions équivalentes que tu proposes.
2. Quelle est la fraction la plus grande : 1/6 ou 1/5? Montre ou explique ton raisonnement.
3. Complète l'équation suivante en remplaçant le point d'interrogation par un chiffre : 18/24 = 6/?
4. Classe les fractions suivantes par ordre de grandeur, de la plus petite à la plus grande : 3/4, 1/6, 4/3, 5/6, 7/6, 7/12, 1/5.
5. Suzanne a 11 biscuits et elle veut les partager avec ses trois amies. Combien de biscuits Suzanne et chacune de ses amies vont-elles obtenir? Explique à l'aide d'un diagramme.
6. a) Odette et Georges ont chacun la même barre de chocolat. Il reste encore à Odette les 3/4 de sa barre.
   Georges a encore les 7/12 de la sienne. À qui reste-t-il le plus de chocolat? Explique à l'aide d'un diagramme.
   b) Quelle quantité de chocolat Odette et Georges ont-ils au total?

Un peu avant la fin de la classe, Christine a demandé aux élèves de regarder leurs six feuilles de travail et d'en faire deux piles. Dans l'une d'elles, ils devaient mettre les tâches qu'ils croyaient avoir réussies et inscrire une coche(√) sur toutes les pages. Dans l'autre, ils devaient mettre les tâches qu'ils croyaient ne pas avoir entièrement comprises ou bien celles qu'ils n'étaient pas sûrs de savoir faire, et inscrire sur ces pages un point d'interrogation(?). Après la classe, Christine a examiné les feuilles de travail.

Au début de la classe suivante, les élèves ont récupéré leurs feuilles de travail et, avec leurs partenaires, ont partagé leurs réflexions et les façons dont ils étaient arrivés à leurs solutions. Le partenaire devait demander d'autres renseignements ou des éclaircissements sur le raisonnement de l'élève. Pendant ces échanges, Christine a circulé dans la salle de classe, observé et pris des notes sur ce que les élèves ont compris, leurs lacunes et leurs méprises.

Au cours d'une classe sur le compte rendu du travail, Christine a posé des questions :

Christine : *Commençons par le deuxième exercice. Sabrina, quelle est la fraction la plus grande : 1/6 ou 1/5? Comment le sais-tu?*

Sabrina : *1/5 est plus grand. Je le sais parce que j'ai dessiné deux cercles identiques et divisé l'un en cinq parts égales et l'autre en six. Quand on les regarde, la part qui représente 1/5 est plus grande. Si c'était une pizza, je préférerais la partager en cinq plutôt qu'en six, parce que, comme ça, j'en aurais plus.*

Christine : *Luc, est-ce que tu es d'accord?*

Luc : *Oui. Si le tout est divisé en cinq morceaux, alors les parts sont plus grandes que si on divise le tout en six.*

Christine : *Donc, 1/5 est plus grand qu'1/6, même si le chiffre 6 est plus grand que 5. Patrick, est-ce que c'est vrai?*

Patrick : *Oui. Ça n'a pas l'air très logique mais quand on regarde le dessin, on peut le voir. Quand il y a moins de parts, le chiffre qui apparaît en dessous dans la fraction est plus petit et les parts sont plus grandes.*

Christine : *Anthony, que penses-tu de la troisième tâche? Qu'est-ce qu'il faut à la place du point d'interrogation?*

Anthony : *Je ne suis pas sûr. C'est peut-être un 8. J'ai imaginé que j'avais 24 billes et que, si j'en prenais 18, ça ferait 18 billes sur 24. Alors, si j'avais six billes sur un certain nombre et que c'était la même chose, je crois que ce serait sur huit mais je n'aurais que six billes. Je ne sais pas. Je trouve ça mêlant.*

Christine : *Qu'est-ce que tu penses de ça, Nicole?*

Nicole : *Oui, 18/24 est égal à 3/4 et 6/8 est aussi égal à 3/4. Anthony a raison. Le point d'interrogation remplace le 8.*

Christine : *Examinons le quatrième exercice. Rémi, selon toi, quelle est la fraction la plus grande et pourquoi?*

Rémi : *4/3 et 7/6 sont plus grandes parce qu'elles sont toutes les deux plus grandes que un. 4/3 est la même chose que 8/6, qui est plus grand que 7/6. Alors, 4/3 est la fraction la plus grande.*

En tenant compte de ses observations pendant que les élèves travaillaient (en groupe et individuellement), des explications des élèves à leurs partenaires, de l'examen qu'elle a fait des feuilles de travail et des questions en classe, Christine a rempli un formulaire d'observation qu'elle avait conçu avec Paul. Quelques-uns de ses commentaires sont présentés ci-après.

Quand Christine et Paul se sont réunis la fois suivante, celle-ci a expliqué en quoi cette façon de recueillir des preuves de ce que les élèves comprennent lui avait déjà appris bien des choses. Après avoir examiné les notes de Christine, Paul a dit ce qui suit : *« Eh bien, on dirait que les élèves sont complètement éparpillés sur le plan de la compréhension. Quant à Patrick, il ne pose pas de problème particulier. Il ne semble pas très différent de certains autres élèves. En fait, il a l'air d'avoir une assez bonne notion des concepts, n'est-ce pas? ».*

« Oui. Patrick a du mal à exprimer ce qu'il sait et est capable de faire mais je crois qu'il comprend essentiellement les concepts. C'est comme s'il ne possédait pas le langage mathématique pour exprimer ce qu'il pense. Les dessins qu'il a faits sont exacts mais ils ne sont pas expliqués dans le langage abstrait des mathématiques. Ce que je trouve étonnant, c'est qu'il y a beaucoup d'élèves comme Patrick qui comprennent les concepts mais qui ne savent pas comment exprimer ce qu'ils savent. Et puis, il y en a qui ont vraiment besoin d'une expérience plus directe avec les concepts liés aux parties d'une unité avant de faire des opérations avec les fractions. Il y en a deux qui ont même besoin de plus que ça et il faut que je trouve un moyen pour qu'ils se rattrapent. »

Résumé des observations : *Connaissances préalables sur les fractions*		
Élève	**Compréhension**	**Rétroactions, idées et suivis**
Rémi	*Passe facilement du concret à l'illustration et aux représentations symboliques, et possède un bon sens de la correspondance entre les les diverses représentations. A classé correctement toute la série de fractions équivalentes et parlait déjà de leur représentation en décimales et en pourcentages. Utilise le langage mathématique. Ses explications (verbales et écrites) sont claires et précises. A compris toutes les questions, notamment la simple addition de fractions.*	*Est prêt à travailler avec des additions et des soustractions de fractions. Lui donner des occasions de mettre en application des fractions et des représentations complexes.*
Anthony	*A manipulé facilement les différentes formes et a trouvé plusieurs fractions équivalentes. A fourni la bonne réponse à l'équation 18/24 = 6/? mais était très gêné en expliquant son raisonnement à son partenaire. A mentionné son incertitude pendant le compte rendu. N'a pas terminé les tâches et a inscrit des points d'interrogation sur toutes les pages.*	*Je croyais qu'Anthony comprenait mieux que ça. Peut-être que quelque chose le préoccupe en dehors de l'école. Travailler individuellement avec lui pour savoir ce qui le trouble puis veiller à lui donner beaucoup d'occasions de s'exercer et de renforcer son apprentissage.*
Patrick	*A terminé très rapidement la tâche sur les formes, a trouvé la bonne réponse et s'est amusé ensuite avec d'autres combinaisons. Quand il a consulté son partenaire, n'a pas employé le langage mathématique ni celui des fractions, a seulement dit « c'était comme ça » et puis « comme ça », et quand on lui a demandé comment il le savait, a tout simplement répondu « c'est évident, c'est tout ». Pourtant, il a réussi à expliquer son raisonnement avec des illustrations. N'a pas terminé le classement des fractions pendant la classe parce qu'il fallait d'abord qu'il les dessine pour les visualiser, mais celles qu'il a classées étaient correctes.*	*Semble bien comprendre le fonctionnement des fractions mais a besoin d'apprendre le langage mathématique (p. ex. « numérateur » et « dénominateur») et de passer de la représentation concrète des concepts mathématiques à leur représentation abstraite. Éprouve de la difficulté quand les concepts sont appliqués à ce qu'il ne peut pas visualiser.*

Élèves	Compréhension	Rétroactions, idées et suivis
Nicole	*Comprend bien la notion de fractions. A insisté pour dire que 1/2 était la seule « bonne » façon de représenter la moitié de l'objet. S'est rendue compte que les autres fractions étaient équivalentes mais, à son avis, elles étaient « fausses ». J'ai remarqué la même chose dans son travail écrit. Elle a trouvé les réponses et les a tout de suite représentées par des chiffres plutôt que par des illustrations. Voulait connaître les « règles ». Cela l'a empêchée d'expérimenter avec d'autres combinaisons dans la première tâche. Sait déjà représenter les fractions en pourcentages; par ex. elle a mentionné que 3/4 égalait aussi 75 %.*	*Comprend bien et est prête à passer à un niveau plus avancé mais semble bloquée sur les « règles ». Avec plus d'expérience de la représentation concrète et du matériel de manipulation, elle va peut-être se rendre compte qu'il est important de trouver diverses solutions dans un exercice de résolution de problèmes, et qu'il existe souvent d'autres « bonnes » façons de faire. Il faudra la convaincre qu'il est acceptable de se servir du matériel de manipulation pour résoudre des problèmes.*
Luc	*Même s'il n'a inscrit aucune marque sur ses feuilles pour les deux premières tâches, il a réussi à expliquer les fractions d'une unité et les fractions équivalentes à son partenaire. Il avait commencé les autres tâches mais sans fournir d'explications écrites.*	*Réussit très bien avec son plan d'apprentissage personnalisé. A besoin de continuer à travailler avec du matériel de manipulation pour mieux comprendre les équivalences et le classement des fractions. Devrait bientôt pouvoir passer à l'addition et à la soustraction des fractions, avec de l'aide.*
Saad	*A proposé des solutions bien détaillées pour toutes les tâches, à l'aide de diagrammes. Ne connaît pas très bien le langage mathématique – ce qui n'est pas surprenant étant donné sa connaissance encore très limitée de l'anglais. S'est servi de dessins et de gestes de façon tellement efficace que les membres de son groupe et son partenaire ont pu comprendre ce qu'il voulait dire et le traduire en langage mathématique.*	*A besoin d'apprendre le langage des mathématiques et d'avoir confiance en ce qu'il sait. Est prêt à faire certaines tâches plus avancées avec les fractions. Contacterai ses parents pour les tenir au courant. Ils se posent des questions sur son progrès.*
Lydia	*La première tâche avait été conçue avec Lydia en tête. Après que les membres de son « groupe de base » lui ont montré comment représenter de simples fractions à l'aide de jetons et de formes (1/2 et 1/4), elle a manipulé les jetons et les a placés de diverses façons à l'intérieur de la forme. Elle est restée tranquille pendant toute la classe. Parce qu'elle n'a pas expliqué son raisonnement pendant l'activité proprement dite, je n'ai pas vraiment pu déterminer son degré de compréhension.*	*Avec son programme personnalisé, j'avais espéré pouvoir en apprendre davantage sur ce qu'elle peut comprendre dès la première tâche, mais cela n'a pas réussi. Essaierai de faire les tâches avec elle individuellement pour avoir une idée de ce qu'il faut envisager pour la suite.*

En se basant sur ce que chaque élève devait apprendre par la suite, Christine a commencé à planifier son enseignement et à établir des groupes. La majorité des élèves avaient déjà démontré qu'ils maîtrisaient bien les concepts et ils étaient prêts à poursuivre leur apprentissage avec un peu de renforcement. Cela incluait Rémi, Bill et Saad. Étant donné les connaissances limités de Saad en anglais, Christine et les membres du groupe de Saad devaient l'aider, mais il semblait prêt à entreprendre des tâches de mathématiques plus compliquées.

Un deuxième groupe d'élèves semblaient comprendre les concepts mais il fallait qu'ils apprennent à décrire leur travail par le langage mathématique. La plupart n'avaient pas encore confiance en leurs connaissances parce qu'ils ne réussissaient pas à communiquer ce qu'ils savaient. Ils avaient besoin d'un enseignement direct pour pouvoir s'exprimer mathématiquement et être mieux en mesure de faire les opérations. Patrick était inclus dans ce groupe.

Cependant, plutôt que de former des groupes à l'intérieur de ces deux groupes, Christine et Paul ont choisi d'essayer des petits groupes hétérogènes composés de membres de ces deux groupes. Ceux qui étaient déjà capables de se servir du langage mathématique allaient peut-être pouvoir servir de modèles aux autres membres de leur groupe. Christine et Paul ont planifié une série de défis pour que les élèves de ces groupes hétérogènes s'exercent, améliorent leur compréhension et renforcent leurs habiletés en addition et en soustraction de fractions.

Un autre groupe aurait avantage à travailler de façon intensive avec du matériel de manipulation et devrait avoir des occasions de s'exercer et de parler des rapports entre les différentes parties d'une unité. Si ces élèves ne comprennent pas bien ces concepts, ils vont se sentir frustrés et ne seront pas vraiment capables de faire des opérations avec les fractions. Christine a l'intention de travailler très étroitement avec les membres de ce groupe pour les aider à se rattraper. Appartiennent à ce groupe Luc et Lydia. Lydia reste une énigme même si Christine se sent à l'aise avec les adaptations qui sont prévues dans son plan d'apprentissage personnalisé. Christine va continuer de travailler avec elle individuellement et à l'inclure dans autant d'activités de classe que possible.

Christine devait poursuivre son travail de détective avec certains autres élèves. Il lui fallait en savoir plus sur Anthony, par exemple, avant de décider quel groupe répondrait le mieux à ses besoins. Nicole allait représenter un défi. Elle était tellement sûre d'elle, s'en remettait entièrement aux règles et ne faisait preuve d'aucune souplesse dans ses convictions. Christine a décidé de la mettre dans le groupe de Patrick parce qu'ils travailleraient sur le langage mathématique pour décrire les équivalences et cela renforcerait l'idée qu'il existe plusieurs façons de représenter les fractions.

En planifiant leurs stratégies pour enseigner l'unité, Christine et Paul ont discuté certains des ouvrages qu'ils avaient lus. Paul voulait surtout aider les élèves à adopter des « habitudes mentales » essentielles à l'apprentissage de nouvelles informations et à l'acquisition de nouvelles habiletés, et savoir quoi faire avec ce qu'ils apprennent. Les jeunes ont besoin d'un enseignement explicite, de modelage et de pratique pour acquérir de telles habitudes.

Selon Christine, ces habitudes mentales sont essentielles en mathématiques. Pour réussir dans cette matière, il faut envisager et représenter les problèmes de diverses façons, formuler des hypothèses et trouver des solutions. Cela exige par exemple de raisonner avec une certaine souplesse, de remettre en question, d'appliquer des connaissances antérieures à de nouvelles situations, d'imaginer et d'innover, de prendre des risques et de persévérer. Comme l'a découvert Christine, « *Bon nombre d'élèves ne sont pas très conscients de leurs processus mentaux et ils ne semblent pas avoir les moyens de savoir s'ils sont sur la bonne piste ou pas. J'ai été surprise du nombre d'élèves qui ont inscrit des points d'interrogation sur leurs feuilles de travail – même ceux qui ont effectué les tâches correctement. Ils voulaient que je leur dise s'ils avaient raison ou pas. Peut-être qu'en travaillant sur les habitudes mentales, ils seront plus capables de réfléchir à leur propre travail.* »

Le lendemain, Christine a présenté aux élèves les seize habitudes mentales dont ils se serviraient de plus en plus dans leur travail tout au long de l'année.

Habitudes mentales

1. persévérer
2. maîtriser l'impulsivité
3. écouter en faisant preuve de compréhension et d'empathie
4. faire preuve de souplesse d'esprit
5. réfléchir à sa façon de raisonner
6. se soucier de l'exactitude
7. remettre en question et poser des questions
8. appliquer les connaissances antérieures à de nouvelles situations
9. réfléchir et communiquer de façon claire et précise
10. recueillir des données en se servant de tous les sens
11. créer, imaginer, innover
12. réagir avec émerveillement et enthousiasme
13. prendre des risques raisonnables
14. trouver l'humour
15. penser de façon autonome
16. être toujours ouvert à l'apprentissage continu

(Costa and Kallick, *Habits of Mind*)

Pour commencer, ils allaient se concentrer sur le fait de poser des questions. La classe a discuté de la façon dont le fait de remettre en question ce qu'on pense peut déboucher sur de nouvelles idées. Christine s'est servie d'exemples de la télévision et a montré comment les détectives posent des questions pour trouver d'autres preuves et comprendre à chaque fois un peu mieux ce qui a pu se passer. Parfois, leurs questions les obligent à changer d'hypothèses ou à réfléchir au problème de façon complètement différente. Comme les détectives, les élèves vont apprendre à réfléchir à leur façon de raisonner. Quelles questions peux-tu te poser sur la façon dont tu réfléchis? Qu'est-ce qui a du sens et qu'est-ce qui n'en a pas, et pourquoi? Qu'est-ce qui te fait te poser des questions au sujet de tes idées?

Christine a discuté avec les élèves la façon dont ils allaient aborder l'unité, les groupements et ce qu'ils allaient apprendre. Ensemble, ils ont déplacé les meubles et les ont réorganisés en centres d'activités pour le travail de groupe, et en coins tranquilles pour le travail individuel. Elle leur a aussi indiqué qu'ils allaient inscrire leurs habitudes mentales dans leurs carnets et sur des autocollants qui seraient transformés plus tard en schémas conceptuels.

Pendant les quelques séances de mathématiques suivantes, les élèves ont continué à travailler en groupes sur les devoirs que Christine et Paul avaient prévus. Christine a travaillé avec chaque groupe et avec des élèves de façon individuelle pour leur faire des commentaires ciblés et explicatifs, et pour leur présenter des défis de plus en plus stimulants leur permettant d'appliquer leurs nouvelles connaissances dans un certain nombre de contextes. En travaillant avec eux, elle a inscrit sur une planchette à pince des observations sur chaque élève. Une fois par semaine, quand Paul pouvait assister au cours de mathématiques, il a également observé les élèves et discuté avec eux des questions qu'ils se posaient et des schémas conceptuels qu'ils élaboraient.

Peu de temps avant la fin de chaque séance de mathématiques, les élèves ont partagé avec la classe certaines de leurs questions et cela a débouché sur toutes sortes d'idées et d'explications possibles. Christine leur a demandé d'inscrire dans leurs carnets l'idée ou l'explication qui, selon eux, était la plus pertinente. En en prenant connaissance, elle a pu avoir une idée de ce qu'ils pensaient.

Quand Christine et Paul se sont réunis la fois suivante, ils ont décidé que la prochaine habitude mentale serait de « recueillir des idées en se servant de tous les sens ». Ils se sont entendus aussi pour dire qu'il leur fallait trouver une façon, pour les élèves, de veiller eux-mêmes à leur apprentissage des fractions. Ils ont commencé à discuter des critères dont les élèves pouvaient se servir quand Paul a demandé ce qui suit : « Pourquoi est-ce que nous faisons ça à leur place, s'ils apprennent à s'autoévaluer? Nous pouvons établir les critères avec eux.».

Les critères que la classe a établis avec l'aide de Paul, de façon à ne pas perdre de vue les résultats d'apprentissage, sont les suivants :

Critères d'autoévaluation pour les opérations de fractions			
Connaissances	**Habiletés**	**Communication**	**Réflexion**
Est-ce que je comprends les opérations de fractions et est-ce que je sais pourquoi il est important de les apprendre? Est-ce que je pose des questions utiles pour m'aider à mieux comprendre?	Est-ce que je sais faire des opérations de fractions (addition, soustraction) et quand les utiliser? Est-ce que je suis sûr de ne pas avoir fait d'erreurs de calcul?	Est-ce que j'ai montré mon travail et expliqué mon raisonnement de façon claire et exacte pour que les autres puissent le comprendre? Est-ce que je peux montrer ce que je comprends à l'aide d'images, par écrit, à l'oral et à l'aide de chiffres et de symboles? Est-ce que j'ai employé correctement le langage mathématique?	Est-ce que je peux trouver d'autres façons de résoudre le problème? Est-ce que je comprends suffisamment bien les opérations de fractions pour les employer dans de nouveaux contextes?

Les élèves se sont servis des critères pour examiner le travail qu'ils avaient effectué dans l'unité. En revoyant les feuilles de travail, les notes de projets et les autres documents dans leurs classeurs de mathématiques, ils ont répondu aux questions d'autoévaluation et justifié leurs réponses, comme des détectives.

Vers la fin de l'unité, Paul et Christine se sont demandés comment ils allaient communiquer tout ce qu'ils avaient découvert sur les talents des élèves et tout ce que les élèves avaient eux-mêmes découvert sur leur apprentissage en ne se servant que de notes exprimées en lettres et de brefs commentaires sur les bulletins des élèves. Ils ont décidé de se servir de l'espace réservé aux commentaires anecdotiques pour faire un résumé du degré de compréhension actuel de chaque élève et de communiquer d'autres détails au cours des rencontres parents-enseignants.

Avec de l'aide, chaque élève a préparé une trousse comportant les pièces suivantes :

- son autoévaluation à partir des « critères d'autoévaluation »;
- l'évaluation de son travail par l'enseignant, basée sur les résultats d'apprentissage prévus pour les opérations de fractions;
- des échantillons de son travail en guise de justifications des commentaires, accompagnés de ses réflexions;
- des notes rédigées par lui et par l'enseignant sur les progrès réalisés;
- des idées de travail pouvant être effectué à la maison.

En préparant les trousses, Luc a dit : « Vous savez, il y en a parmi nous qui estiment qu'on devrait fêter notre travail. ». Paul et Christine ont approuvé et, à la séance suivante, ils ont aidé les élèves à rédiger une invitation, à préparer un montage et des présentations, et à décider de la façon dont les parents pouvaient s'impliquer en mathématiques.

Invitation aux parents - Venez voir ce que nous avons appris en mathématiques

Nous vous invitons à vous joindre à nous ce vendredi après-midi pour célébrer ce que nous avons appris sur les fractions. Nous, les élèves, avons préparé des trousses de nos travaux et de nos réflexions, et nous voudrions vous les montrer. Vous assisterez aussi à des démonstrations et à des présentations qui, nous l'espérons, vous en diront plus long.

Ce vendredi-là, il y avait de l'ambiance dans la salle de classe. Chaque élève a montré sa trousse d'information à ses parents. Certains ont présenté des exposés à des groupes de parents sur les aspects de leur apprentissage qu'ils ont découverts eux-mêmes et qu'ils ont trouvé intéressants. Ces exposés ont révélé à quel point le processus d'apprentissage est différent selon les élèves.

Saad et Patrick ont parlé tous les deux de la façon dont ils ont réussi à utiliser le langage mathématique pour décrire ce qu'ils ont fait et de leurs manières très différentes de comprendre leur travail avec les fractions. Saad se servait des chiffres et Patrick « visualisait » les relations. Nicole a expliqué combien il était important d'envisager diverses possibilités. Comme elle l'a dit : « *Il existe peut-être plusieurs façons de faire quelque chose et, quand on pense à chacune d'elles, on peut en voir les avantages et les inconvénients et faire de meilleurs choix. Il ne suffit pas de connaître les règles; il faut aussi vérifier le bon sens de nos solutions.* »

Réflexion :

Quels pourraient être les effets des approches mentionnées dans cet exemple sur l'apprentissage de vos élèves?

La semaine suivante, Paul et Christine se sont réunis pour examiner les activités des semaines précédentes. « *C'était plutôt un bon début pour notre travail sur l'apprentissage différencié,* dit Paul. *L'expression sur le visage du père de Saad en valait vraiment la peine.* »

« *Ça valait aussi la peine d'entendre Patrick expliquer en toute confiance et avec le langage mathématique comment il visualise les relations, a ajouté Christine. C'est lui qui nous a poussés dans ce travail. C'est incroyable ce que le fait de se concentrer sur l'apprentissage de chaque élève peut apporter. Il faut vraiment continuer sur notre lancée et trouver une façon d'en faire autant dans toutes les matières.* »

« *Et une façon de partager ça avec nos collègues, a ajouté Paul. Mettons officiellement par écrit nos réflexions sur le processus, sur ce qui a réussi et sur ce qui n'a pas réussi, et présentons le fruit de notre travail aux autres membres du personnel.* »

Réflexion :

En lisant le reste du document, réfléchissez à la façon dont Christine et Paul se servent de l'évaluation pour divers buts.

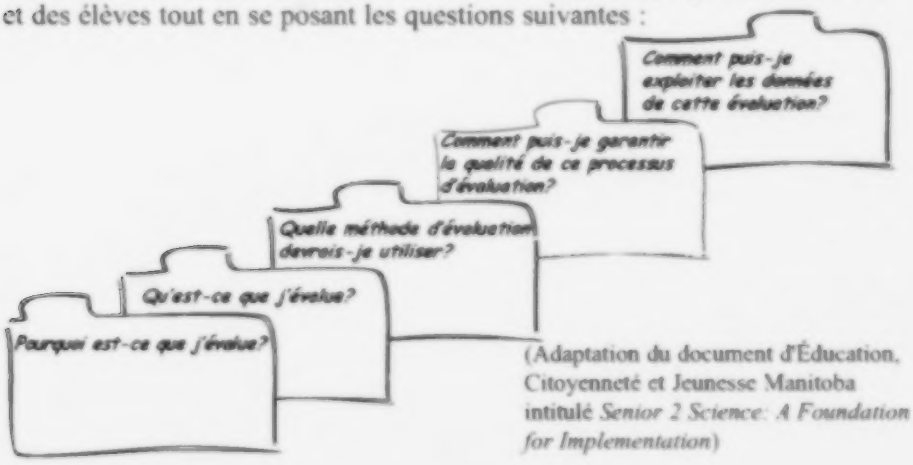
À la réunion du personnel suivante, ils ont raconté leur expérience. Et l'aventure continue.

Trois buts de l'évaluation

Section II

Envisager l'évaluation du point de vue du but plutôt que de la méthode met l'accent sur le résultat final attendu. Dans cette section, les chapitres expliquent en détail trois buts d'évaluation différents : l'évaluation *au service de* l'apprentissage (chapitre 3), l'évaluation *en tant qu'*apprentissage (chapitre 4) et l'évaluation *de* l'apprentissage (chapitre 5). L'ordre utilisé (*au service de, en tant qu', de*) dénote expressément l'importance des deux premières formes d'évaluation dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves. L'évaluation *de* l'apprentissage devrait être réservée pour les circonstances où des décisions de nature sommative s'imposent.

Lorsqu'ils planifient, élaborent et utilisent des méthodes d'évaluation fondées sur des buts précis, les enseignants tiennent compte du programme d'études et des élèves tout en se posant les questions suivantes :



(Adaptation du document d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba intitulé *Senior 2 Science: A Foundation for Implementation*)

Ces questions reviennent dans toute la Section II afin de montrer les éléments essentiels qui doivent être pris en considération pour concevoir l'évaluation.

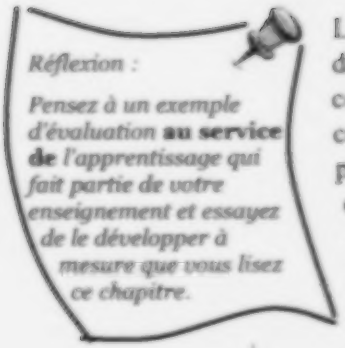
Idées principales de la Section II

- **L'évaluation en classe est utilisée pour divers buts : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.**
- **Chacun de ces buts sous-entend un rôle différent pour les enseignants, un travail de planification différent et soulèvent des questions de qualité différentes.**
- **La partie la plus importante de l'évaluation est l'interprétation et l'utilisation des renseignements qui sont recueillis pour un but donné.**

Chapitre 3

L'évaluation *au service de* l'apprentissage

Définition



L'évaluation *au service de* l'apprentissage se produit pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Elle est conçue pour montrer au grand jour ce que chaque élève comprend de façon que l'enseignant puisse décider de ce qu'il peut faire pour l'aider à progresser. Les élèves apprennent de façon personnelle mais certains d'entre eux suivent des cheminements prévisibles en progressant du stade de l'éveil jusqu'à celui de la maîtrise. Dans ce contexte, les enseignants se servent de l'évaluation comme d'un outil d'investigation pour en savoir le plus possible sur ce que leurs élèves savent et savent faire, ainsi que sur les conceptions erronées, les malentendus ou les lacunes éventuels.

La grande diversité des renseignements que les enseignants recueillent ainsi sur les modes d'apprentissage de leurs élèves sert à déterminer ce qu'ils doivent faire par la suite pour faire progresser les élèves. Ils permettent de fournir une rétroaction descriptive aux élèves ainsi que de choisir les groupements, les stratégies d'enseignement et les ressources.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage se produit pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Elle est interactive et les enseignants

- adaptent leur enseignement aux résultats d'apprentissage;
- déterminent les besoins d'apprentissage particuliers des élèves ou des groupes;
- sélectionnent et adaptent le matériel et les ressources;
- conçoivent des stratégies de pédagogie différenciée et créent des occasions d'apprentissage pour aider individuellement les élèves à progresser;
- fournissent immédiatement des commentaires et une orientation aux élèves.

Ressource:
Assessment Reform Group, *Assessment for Learning Beyond the Black Box*

Les enseignants se servent aussi de l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour augmenter la motivation et l'engagement des élèves. Quand, dans l'évaluation, ils mettent l'accent sur l'apprentissage, ils transforment la culture de classe et misent sur le succès des élèves. Ils font la lumière sur ce que les élèves tiennent pour acquis et se servent de ces renseignements pour les aider à progresser de façon gérable, efficace et respectueuse.

Emploi de la méthode interrogative en classe pour faire ressortir l'apprentissage

Dans une étude effectuée en Angleterre, les auteurs Black et Harrison (1991) ont travaillé avec des enseignants pour qu'ils changent leurs méthodes interrogatives en vue d'aider les élèves à apprendre. En structurant les questions de façon à inclure un temps de réflexion plus long et en exigeant que chaque élève soit prêt à répondre à n'importe quel moment (même pour dire « je ne sais pas »), les enseignants ont trouvé qu'un plus grand nombre d'élèves participaient à la discussion et que leurs contributions étaient plus significatives; ils ont également réussi à créer une atmosphère dans laquelle tous les élèves, pas seulement les plus fervents, essayaient de trouver des idées et des solutions de rechange, et pas seulement la « bonne » réponse.

En formulant soigneusement les questions de manière à susciter la réflexion des élèves et de manière à les inciter à explorer des sujets qui sont essentiels pour comprendre des idées plus complexes, les enseignants ont pu recueillir des renseignements précis sur les convictions, les conceptions erronées et les différentes perspectives des élèves et un plus grand nombre, parmi ces derniers, ont participé à l'exercice. Ils ont trouvé que la méthode interrogative pouvait être un outil précieux d'évaluation de l'apprentissage. Exemples de questions « valant la peine d'être posées » :

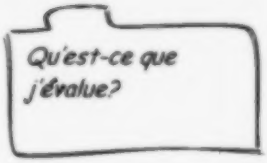
- Qu'est-ce qu'un sou pourrait révéler à de futures générations sur notre civilisation?
- Est-ce que la gravité est une réalité ou une théorie? Comment pouvez-vous justifier votre réponse?
- En quoi les animaux de l'histoire ressemblent-ils aux êtres humains? En quoi sont-ils différents des êtres humains?
- Si les plantes ont besoin de lumière pour produire de la nourriture, croyez-vous que les plus grosses pourraient pousser dans le désert? Pourquoi?
- Décrivez, selon vous, la température du poème?
- Selon vous, qu'est-ce qui est arrivé au chevalier qui a été tué? Pourquoi?

On peut faire ressortir ce que les élèves comprennent non seulement de par leurs réponses aux questions de l'enseignant mais aussi de par les questions qu'ils posent eux-mêmes pour mieux comprendre.

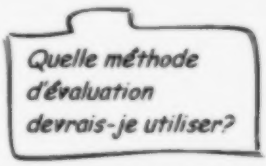
Planifier l'évaluation *au service de* l'apprentissage

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Lorsque leur intention est d'améliorer l'apprentissage des élèves, les enseignants recourent à l'évaluation *au service de* l'apprentissage afin de savoir ce que les élèves tiennent pour acquis et afin d'en apprendre davantage sur les liens qu'ils établissent, sur leurs connaissances antérieures, leurs conceptions erronées, leurs lacunes et leurs styles d'apprentissage. Ils se servent de ces éléments d'information pour structurer et différencier l'enseignement et les occasions d'apprentissage de façon à renforcer un apprentissage productif, et pour remettre en question les croyances ou les idées qui causent des problèmes ou qui freinent la progression de l'apprentissage. Ils exploitent également ces renseignements pour fournir aux élèves une rétroaction descriptive qui leur permettra d'avancer dans leur cheminement.

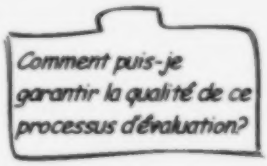


Comme point de départ, les enseignants se servent du programme d'études pour décider quoi évaluer et pour savoir pourquoi et comment les élèves parviennent à comprendre. L'évaluation *au service de* l'apprentissage exige une évaluation constante des résultats d'apprentissage escomptés. Les enseignants doivent donc prévoir des évaluations qui feront la lumière sur le raisonnement et les habiletés des élèves par rapport à l'apprentissage souhaité ainsi que sur les conceptions erronées les plus communes.



Les enseignants se servent d'observations ciblées, de questions, de conversations, de questionnaires, d'évaluations informatisées, de carnets d'apprentissage ou de toute autre méthode susceptible de leur donner les renseignements qui les aideront dans leur travail de planification et d'enseignement (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17). Chaque fois qu'un enseignant planifie une évaluation *au service de* l'apprentissage, il faut qu'il réfléchisse au type de renseignements que l'évaluation est censée mettre en évidence, et il faut qu'il décide quelles méthodes d'évaluation sont les plus susceptibles de lui fournir des données précises sur ce que chaque élève pense et apprend.

Les méthodes doivent permettre aux élèves de faire état de leur apprentissage de diverses façons. Par exemple, il est important, pour ceux qui ont de la difficulté en lecture ou ceux qui apprennent l'anglais comme langue seconde, d'avoir des occasions d'effectuer des tâches oralement ou sous forme de représentation visuelle.



L'évaluation *au service de* l'apprentissage est de grande qualité quand l'enseignant peut s'en servir en vue de prendre des décisions suffisamment précises sur l'apprentissage des élèves pour pouvoir fournir une rétroaction descriptive, et afin de préparer la prochaine étape de l'apprentissage.

Ressource:
Gipps, Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment

Fiabilité

Étant donné que l'évaluation *au service de* l'apprentissage porte sur la nature du raisonnement et de l'apprentissage des élèves à n'importe quel moment et qu'elle sert à déterminer la prochaine phase de l'enseignement et de l'apprentissage, sa fiabilité dépend de l'exactitude et de la fidélité des descriptions que formulent les enseignants au sujet de l'apprentissage. Les enseignants voudront donc s'assurer qu'ils ont une bonne idée de la façon dont les élèves raisonnent et de ce qu'ils comprennent ou trouvent déroutant. Une seule évaluation suffit rarement à produire des renseignements détaillés sur l'apprentissage des élèves. Au lieu de cela, les enseignants recourent à divers types et formes d'évaluation (p. ex. orales, visuelles, actives, écrites) et s'en servent à divers moments pour obtenir une image des progrès et du développement de l'élève dans le temps. Ils sont toujours à la recherche de preuves et de descriptions de la façon dont chaque élève comprend les concepts.

Pour les enseignants, l'une des meilleures façons d'obtenir des données fiables sur le mode de raisonnement des élèves est de collaborer avec les autres enseignants. Lorsqu'ils partagent leurs points de vue sur le travail des élèves ainsi que sur la nature et la qualité de l'apprentissage par rapport aux résultats d'apprentissage attendus, leurs compte rendus descriptifs sont plus constants et plus cohérents, et ils sont plus à l'aise pour prendre des décisions définitives et pour envisager les prochaines étapes de leur enseignement.

Points de référence

Les résultats d'apprentissage prévus pour les programmes d'études ou, pour certains élèves, les résultats d'apprentissage énoncés dans un plan d'apprentissage personnalisé, sont des points de référence de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Ils servent de guides pour fournir une rétroaction et pour planifier l'enseignement. Des attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage, mais aussi accompagnées d'exemples et de critères qui tiennent compte des différences de qualité et de l'évolution de l'apprentissage, permettent aux enseignants d'examiner le travail de chaque élève de façon précise par rapport à ces attentes.

Validité

L'évaluation *au service de* l'apprentissage n'est valide que si elle réussit à faire la lumière sur le degré de compréhension des élèves par rapport aux idées énoncées dans les résultats d'apprentissage et que si les choix et les recommandations de l'enseignant sont efficaces pour la suite de l'apprentissage. Les enseignants peuvent juger de la validité de leurs processus d'évaluation en veillant à quel point l'évaluation fait état de l'évolution de l'apprentissage des élèves pendant la durée du programme d'études.

Consignation des renseignements

La consignation des renseignements est un élément important qui contribue à la qualité de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Les enseignants prennent des notes détaillées, non pas pour faire des comparaisons entre les élèves mais pour fournir à chaque élève une rétroaction descriptive personnalisée qui l'aidera à poursuivre son apprentissage. Une consignation de qualité indique si le travail de

l'élève est satisfaisant et, si ce n'est pas le cas, cela soulève des questions sur l'enseignement et sur la façon dont il peut être adapté. Dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage, on vise à documenter l'apprentissage de chaque élève et à ajouter quelques explications par rapport au continuum de l'apprentissage. Il s'agit également de déterminer les groupes d'élèves qui ont des modes d'apprentissage semblables pour pouvoir différencier l'enseignement de façon efficace. Les commentaires des enseignants doivent être basés sur les résultats d'apprentissage attendus et doivent expliquer en détail et justifier la prestation des élèves par rapport à ces résultats.

Rétroaction évaluative et descriptive

Rétroaction évaluative

- jugements de valeur ou jugements sur le caractère approprié des réponses;
- détermination de ce qui est correct et incorrect.

Rétroaction descriptive

- descriptions expliquant pourquoi une réponse est appropriée;
- descriptions de ce que les élèves ont accompli;
- suggestions d'une meilleure façon de faire;
- propositions pour que les élèves s'améliorent.

(Adaptation de l'ouvrage de Gipps *et al.*, *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert classroom Strategies*)

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Rétroaction adressée aux élèves

Une rétroaction descriptive est essentielle au succès de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Les élèves tirent des leçons de l'évaluation quand l'enseignant fournit des commentaires précis et détaillés, et qu'il oriente chacun d'eux dans son apprentissage. Faire des commentaires de manière à faciliter l'apprentissage fait partie du processus d'enseignement; c'est ce qui vient après l'enseignement initial proprement dit quand on fait état de la façon dont l'élève a traité et interprété la matière originale. C'est le lien vital entre l'évaluation, par l'enseignant, de l'apprentissage de l'élève et les mesures prises à la suite de cette évaluation.

Pour être profitable, la rétroaction doit être immédiate et indiquer la voie à suivre. Elle ne doit pas seulement faire savoir aux élèves si leurs

Rétroaction au service de l'apprentissage

Dix écoles du centre-ville de Winnipeg ont adopté des stratégies de rétroaction au service de l'apprentissage dans le but d'améliorer le rendement et la capacité métacognitive des élèves. Les stratégies obligent à faire attention aux styles d'apprentissage, quel que soit l'âge de l'apprenant. Le personnel scolaire est invité à recourir à de simples techniques d'échafaudage à l'appui des nouvelles pratiques d'enseignement. L'échafaudage commence par une explication des attentes des enseignants en matière d'apprentissage, continue avec l'autocritique des élèves et la critique entre élèves, et se termine par la présentation, par les élèves eux-mêmes, de leurs progrès et de leur prestation. L'échafaudage peut s'appliquer à toutes les matières et il est aussi pertinent pour l'apprentissage et le leadership des adultes que dans la salle de classe.

Exemple de rétroaction incitative pour « remédier aux insuffisances »

Lorsqu'un élève présente un personnage dans une histoire (écrite ou orale), supposons qu'il décrit quelqu'un qu'il a connu dans un camp d'été. Après avoir relevé plusieurs phrases qui informent sur cette personne, l'enseignant met en évidence la phrase suivante « Cette personne est un bon ami » et fait une suggestion. Cette suggestion peut prendre n'importe laquelle des formes suivantes :

- le rappel : p. ex. « Dis-en davantage sur ce que tu ressens à l'égard de cette personne. » (un rappel convient particulièrement pour un élève qui maîtrise bien le langage imagé mais qui, pour une raison quelconque, ne l'a pas utilisé dans cette situation);
- l'échafaudage : p. ex. « Peux-tu expliquer pourquoi cette personne est un bon ami? »; « Décris quelque chose qui s'est passé et qui montre que cette personne est un bon ami »; « Il m'a montré qu'il était un bon ami quand... » (l'échafaudage est efficace avec les élèves qui ont besoin de plus de structure ou d'une certaine orientation et qui peuvent continuer à partir de là);
- l'exemple : p. ex. « Quels sont, parmi ces énoncés, celui qui en dit encore plus sur ton ami? »; « C'est un bon ami parce qu'il ne dit jamais de mal de moi »; ou bien « Mon ami m'aide à faire des choses » (quand un élève a du mal à comprendre le concept ou semble ne pas le comprendre, l'exemple peut lui fournir de véritables modèles expliquant le but de l'apprentissage).

(Adaptation de l'ouvrage de Earl intitulé *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*)

réponses sont correctes ou incorrectes, ni se traduire tout simplement par des notes accompagnées de commentaires brefs et vagues sous forme d'éloges ou de critiques. Ces dernières ont des répercussions sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et leur indiquent où ils se situent par rapport aux autres mais elles leur donnent très peu de suggestions pour la suite de leur apprentissage. Par contre, une rétroaction conçue pour l'apprentissage est descriptive et précise.

Ressource :
Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.*

La rétroaction descriptive établit des liens explicites entre le raisonnement des élèves et l'apprentissage visé. Elle remédie aux fausses interprétations et au manque de compréhension. Elle propose à l'élève des étapes réalistes pour poursuivre son apprentissage et lui donne un exemple de bon travail.

La rétroaction pour l'apprentissage fournit des preuves qui confirment ou remettent en question une idée que l'élève entretient. Elle atteste l'accomplissement et les progrès de l'élève, et donne à celui-ci des indications précises pour qu'il s'améliore. Elle l'incite à réfléchir et à réagir aux suggestions, et elle porte à la fois sur la qualité et l'apprentissage.

Réflexion :

Comment vous êtes-vous servi de l'évaluation pour déterminer les différences de besoins d'apprentissage parmi vos élèves? Comment cela a-t-il influencé votre enseignement par la suite?

Différencier l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage renseigne sur ce que les élèves connaissent déjà et sont capables d'accomplir, et permet ainsi aux enseignants de déterminer les étapes à suivre les plus appropriées en matière d'enseignement. Quand les enseignants se concentrent sur ce type d'évaluation, ils font constamment des comparaisons entre les attentes du programme d'études et le continuum d'apprentissage de chaque élève, et ils adaptent leur enseignement, leurs groupements et leurs ressources. Chaque élève peut donc obtenir le

La table de billard

Au début de l'année scolaire, un enseignant de mathématiques au cycle intermédiaire s'est servi d'une série de jeux qu'il avait conçus pour en savoir plus sur les connaissances de ses élèves et sur leur degré de compréhension. L'un de ces jeux faisait appel à une table de billard modifiée qui aidait l'enseignant à vérifier, de façon formelle ou informelle, les conceptions des élèves au sujet des relations algébriques.

Il a distribué aux élèves une représentation graphique de table de billard à quatre trous et leur a dit que la boule partait toujours du trou A à un angle de 45°, qu'elle rebondissait sur une bande à un angle égal à celui avec lequel elle heurtait la bande et qu'elle continuait jusqu'à ce qu'elle tombe dans un trou. Les élèves ont compté le nombre de carrés que la boule a traversés ainsi que le nombre de touches de la boule, la première et la dernière étant les trous de départ et d'arrivée. Ils ont expérimenté avec des tables de dimensions variées et ont pris note de leurs observations sur un tableau organisé de la façon suivante :

Longueur	Largeur	Nombre de touches	Nombre de carrés
6	4	5	12
3	5	8	15
5	4		

Pendant que les élèves recueillaient leurs données, ils ont commencé à faire des prédictions à partir des régularités observées. Certains ont formulé des énoncés généraux comme « On peut connaître le nombre de touches en additionnant la largeur et la longueur et en divisant par le plus grand dénominateur commun », ou bien « Le nombre de carrés que la boule traverse est toujours le plus petit multiple commun de la largeur et de la longueur ». D'autres ont continué de calculer les réponses sans remarquer l'existence de relations.

Pendant l'exercice, l'enseignant a observé les élèves et pris des notes sur le raisonnement de chacun. Il les a arrêtés et leur a posé des questions sur le processus qu'ils utilisaient. Il leur a ensuite suggéré de réfléchir aux régularités et de s'essayer à faire des prédictions à partir de ces régularités. À l'aide des renseignements ainsi recueillis, il a décidé de la façon dont il allait enseigner les leçons suivantes et de la façon dont il allait grouper les élèves. Certains élèves comprenaient rapidement une équation algébrique représentant les régularités générales qu'ils avaient observées. Pour d'autres, l'enseignant s'est servi d'un certain nombre d'exercices pour les aider à déceler les régularités et à les exprimer de façon concrète. Il était essentiel de leur présenter l'expérience concrète avant de passer à la représentation abstraite. L'exemple de la table de billard a permis à l'enseignant d'avoir une petite idée du raisonnement des élèves et lui a donné un point de départ pour planifier son enseignement, les ressources, les groupements, la répartition du temps et le rythme.

(Adaptation de l'ouvrage de Earl intitulé *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*)

matériel, le soutien et l'orientation dont il a besoin pour progresser sans se sentir inutilement confus et frustré. En planifiant et en ciblant soigneusement ce qu'ils font pour aider chaque élève, les enseignants peuvent diminuer les malentendus et offrir un soutien opportun pour la suite de l'apprentissage. Ils peuvent également rationaliser et accélérer le processus d'apprentissage.

Communication des renseignements

Dans le contexte de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, la communication des renseignements se fait de façon ouverte, fréquente et continue avec les élèves et les parents. Elle porte sur les progrès de l'apprentissage, sur les méthodes employées par l'enseignant pour que les progrès soient constants ainsi que sur les façons dont les élèves, les enseignants et les parents peuvent contribuer à la progression de l'apprentissage en limitant au maximum les malentendus et la confusion parmi les élèves. Les compte rendus peuvent traiter un seul résultat d'apprentissage mais ils font plus souvent état d'une série ou d'un regroupement de résultats. Ils doivent tenir compte des attentes en matière d'apprentissage, donner de bons exemples de ce que les élèves peuvent accomplir et énoncer les stratégies susceptibles d'aider les élèves.

La lecture et l'écriture en cours de géographie : exemple de la façon dont les parents peuvent être informés

Lettre aux parents,

Parce que nous croyons qu'il est important que les élèves apprennent à bien lire et écrire, nous insistons sur la lecture et l'écriture dans le cours de géographie. Nous demandons aux élèves de trouver des renseignements dans divers ouvrages généraux reliés aux thèmes que nous étudions en géographie. Nous insistons aussi pour que le matériel et les idées soient organisés et pour les présenter clairement à des publics qui ne connaissent pas nécessairement le sujet.

Pendant la classe, je lis des textes aux élèves, ils en lisent eux-mêmes de façon autonome et participent à des discussions sur les idées exprimées. Je m'attends à ce qu'ils relèvent les idées principales, les analysent de différents points de vue, en donnent des interprétations à partir des preuves qu'ils ont découvertes dans leurs lectures, tirent des conclusions et rédigent un résumé de leurs conclusions avec preuves et arguments à l'appui.

Pendant ce processus, les élèves partagent leurs opinions, posent des questions, ajoutent de nouveaux éléments d'information, forment des images mentales fondées sur leurs lectures et leurs discussions, et portent des jugements sur les idées énoncées.

Vous pouvez les aider en lisant des ouvrages généraux (revues, journaux, manuels) avec eux à la maison et en parlant des idées principales, de la raison pour laquelle l'auteur pense peut-être de cette façon-là et des idées qui ne sont pas exprimées.

Après chaque classe, les élèves rapporteront des documents sur lesquels ils travaillent à l'école, de façon à les lire à la maison. Cela vous permettra de voir comment ils progressent en lecture et aussi de voir ce qu'ils apprennent en géographie.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir d'autres renseignements, n'hésitez pas à me contacter.

Un exemple d'évaluation *au service de* l'apprentissage

Michèle, enseignante expérimentée au niveau primaire, a réfléchi aux progrès de ses élèves en langue pendant le semestre qui vient de se terminer. Dans son enseignement, elle avait mis l'accent sur l'art de trouver un sens à quelque chose à partir de textes et ses élèves s'étaient plongés dans divers ouvrages de qualité qui avaient été choisis pour développer les habiletés en compréhension avant, pendant et après la séance de lecture et d'écoute. Elle s'est rendu compte que les élèves étaient à des étapes très diversifiées du continuum d'apprentissage. Par exemple, certains d'entre eux remarquaient les diverses techniques d'écriture des auteurs, certains avaient besoin de beaucoup d'aide pour réagir aux textes et certains s'intéressaient aux contes de fées. En gardant cela à l'esprit ainsi que pour stimuler les élèves qui maîtrisaient l'écriture et pour donner aux débutants des occasions de s'exercer avec de l'aide, Michèle a décidé de mettre l'accent sur le processus d'écriture. Au moyen de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, elle a recouru à la pédagogie différenciée pour répondre aux besoins de tous les élèves de sa classe.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux trouver des façons d'exploiter une pédagogie différenciée pour aider chaque élève à progresser en écriture et à établir des liens avec ce qu'il lit.

Michèle voulait savoir comment ses élèves exprimaient leurs idées par écrit et comment ils établissaient des liens entre les stratégies d'écriture d'auteurs réputés et leur propre écriture. En évaluant leurs processus d'écriture et leurs façons de raisonner, elle a pu déterminer avec précision les stratégies d'enseignement qui allaient contribuer le plus à faire progresser chacun d'eux dans son apprentissage.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue les capacités de mes élèves à exprimer leurs idées par écrit et à évaluer leur propre travail de rédaction ainsi que celui des autres.

Michèle a choisi les résultats d'apprentissage suivants pour cibler son enseignement et son évaluation *au service de* l'apprentissage :

- créer des textes originaux (montrer que l'on comprend les formes d'écriture);
- générer des idées (se concentrer sur un sujet pour des textes oraux, écrits et visuels en utilisant diverses stratégies);
- évaluer son propre travail et celui des autres (partager ses histoires et ses créations personnelles de diverses façons et avec les autres élèves; offrir un soutien et des commentaires aux autres élèves en se servant de critères déjà établis quand on réagit à ses propres créations et à celles des autres);
- apprécier la diversité (relier les observations de chaque élève sur des textes oraux, imprimés et autres à ses expériences personnelles).

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

J'ai besoin de procéder à une observation continue et ciblée pendant l'enseignement et l'apprentissage réguliers en classe où les élèves partagent leurs expériences et réfléchissent durant le processus d'écriture, faisant ainsi la lumière sur leur raisonnement et leurs habiletés.

Pour faire en sorte que les élèves établissent des liens entre la lecture et l'écriture, Michèle s'est concentrée sur l'étude d'un genre littéraire, soit les contes de fées, et sur le processus d'écriture. Elle s'est informée sur l'apprentissage de ses élèves en les observant et en leur parlant. Elle a basé ses observations et sa consignation de données sur les résultats d'apprentissage prévus au programme d'études.

Elle a adopté la formule de l'atelier d'écriture pour établir un équilibre entre l'enseignement avec toute la classe et le travail avec des groupes flexibles. Dans le contexte de la classe tout entière, elle s'est servie de la lecture à voix haute et du remue-méninges en vue de dresser une liste des stratégies que les auteurs renommés utilisent pour composer des contes de fées; elle a également fait des démonstrations du processus d'écriture et demandé aux élèves de partager leurs productions écrites et leurs autoévaluations.

Pendant ces activités avec l'ensemble des élèves, elle a pu établir des groupements flexibles permettant aux élèves de progresser à des rythmes variés et à des degrés différents d'autonomie. Elle a pu déterminer quels élèves avaient besoin d'exercices d'écriture interactive, quels centres d'activités seraient appropriés pour les différents élèves et quels élèves parviendraient rapidement à écrire de façon autonome et à participer à des Rencontres avec l'auteur. Les centres d'activités consistaient notamment en un centre d'art dramatique, avec marionnettes et accessoires, et en un centre d'arts visuels. Ils donnaient l'occasion aux écrivains débutants de générer des idées et de les préciser, et aux plus chevronnés de perfectionner leurs habiletés en se servant de l'imagination, de la description et du dialogue.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Dans mes observations, je peux me concentrer sur les résultats d'apprentissage visés et sur les critères établis.
Je peux observer mes élèves sur une période de temps, dans divers contextes et activités, et je peux orienter leurs choix en ce qui concerne leurs portfolios.
Je peux compiler des fiches anecdotiques précises, efficaces et réalistes qui font état du cheminement de chaque élève en matière d'apprentissage.

Michèle savait que, pour aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage souhaités, elle devait fournir des critères bien définis caractérisant un travail de grande qualité.

Aussi, à la fin de chaque atelier, elle a travaillé avec toute la classe pour générer, réviser et préciser un ensemble de critères. À mesure que ses élèves se sont familiarisés avec le processus d'écriture et les contes de fées, leurs réflexions et leurs révisions au sujet des critères sont devenues plus précises. À partir de la question « À quoi ressemble un conte de fées? », les élèves ont trouvé qu'un conte de fées de qualité devait comporter trois éléments : 1) un thème se rapportant à des souhaits, des objets magiques ou

de la supercherie; 2) un problème à résoudre; 3) un lien avec notre collectivité.

Pour gérer ses fiches anecdotiques de façon efficace et ciblée, Michèle s'est servie d'une planchette à pince et du tableau suivant :

Résultats souhaités • Créer des textes originaux • Générer des idées • Évaluer son travail et celui des autres • Apprécier la diversité	**Critères (générés par les élèves)** Un conte de fées de qualité comporte : • un thème se rapportant à des souhaits, des objets magiques, de la supercherie • un problème à résoudre • un lien avec notre collectivité				
		Contexte, tâche et produit se rapportant à l'évaluation			
Noms des élèves	**Date**	Lecture à haute voix	Écriture interactive	Centres d'activités : arts visuels, art dramatique (marionnette et accessoires), écriture	Réflexions et conversations au sujet du portfolio

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?
Je peux fournir des rétroactions descriptives aux élèves et aux parents sur l'évolution des élèves en écriture.
Je peux aider les élèves à se fixer de nouveaux objectifs de plus en plus difficiles à atteindre.

Le travail de partage et de réflexion des élèves a permis à Michèle de déterminer les besoins avec précision et d'y répondre par un enseignement stratégique visant l'ensemble des élèves mais aussi des groupes flexibles, des groupes de deux et des élèves seuls, de manière à ce que tous les élèves connaissent le succès. Elle a remarqué que les débutants réussissaient à composer leurs contes de fées à l'aide de représentations visuelles et de mises en scène. Elle a souligné les points forts de ces élèves en arts visuels et en art dramatique pour leur donner confiance et pour renforcer leurs habiletés en écriture tout en leur montrant comment composer collectivement un conte de fées par écrit. Un autre groupe d'élèves a commencé à se servir du langage descriptif pour rendre leurs contes de fées plus intéressants et elle en a profité pour enseigner une mini leçon sur la création d'images à l'aide de mots. Étant donné qu'un autre groupe s'essayait avec des dialogues dans leurs premières ébauches, elle leur a fait une mini leçon sur l'emploi des guillemets.

À la fin de l'unité, Michèle et ses élèves se sont interrogés sur les critères qu'ils avaient établis pour caractériser un travail de grande qualité et ils ont évalué les portfolios. Ils ont remarqué que, du fait de leur succès, ils étaient maintenant prêts à

se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage plus difficiles à atteindre. L'enseignante et ses élèves se sont servis des renseignements qu'elle avait recueillis au moyen de l'évaluation pour les communiquer aux parents et pour planifier l'enseignement de façon à répondre encore une fois aux divers besoins de ses élèves arrivés à des étapes différentes sur le continuum d'apprentissage.

Résumé de la planification de l'évaluation *au service de* l'apprentissage

Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus pour le programme d'études
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves
Assurer la qualité	• exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève
Exploiter les données	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien

Chapitre 4

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage

Il faut constamment se rappeler que le but ultime de l'évaluation est de permettre aux élèves de s'évaluer eux-mêmes.

(Costa, « Reassessing Assessment »)

Définition

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage met l'accent sur les élèves et est envisagée comme un processus de métacognition (connaissance de ses processus mentaux) pour les élèves. Elle découle de l'idée selon laquelle l'apprentissage n'est pas seulement la transmission d'idées de quelqu'un de connaisseur à quelqu'un qui ne l'est pas; c'est un processus actif de restructuration cognitive qui se produit quand des personnes sont exposées à des idées nouvelles. Dans cette optique, les élèves représentent le lien essentiel entre l'évaluation et l'apprentissage. Pour qu'ils assument eux-mêmes le travail de compréhension, ils doivent apprendre à jouer le rôle d'évaluateurs critiques qui donnent un sens aux éléments d'information, qui les relient à leurs connaissances antérieures et s'en servent pour poursuivre leur apprentissage. C'est cela le processus de métacognition : les élèves deviennent de plus en plus habiles à veiller eux-mêmes à leur apprentissage et se servent de ce qui en ressort pour ajuster, adapter et même changer de façon significative leur raisonnement.

Réflexion :

Pensez à un exemple d'évaluation ***en tant qu'****apprentissage qui fait partie de votre enseignement et essayez de le développer à mesure que vous lisez ce chapitre.*

Les dimensions de la métacognition

Connaissance de la cognition

- connaissance de soi-même en tant qu'apprenant et de ce qui influence notre performance;
- connaissance des stratégies d'apprentissage;
- savoir quand et pourquoi utiliser une stratégie donnée.

Régulation de la cognition

- planification : fixer des objectifs et activer les connaissances antérieures correspondantes;
- régulation : s'autoévaluer et faire des ajustements;
- évaluation : évaluer les produits et les processus régulatoires de l'apprentissage.

(Adaptation de l'article de Brown intitulé « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms »)

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage s'inspire de travaux de recherche sur la façon dont l'apprentissage se produit. Dans ce genre d'évaluation, les élèves réfléchissent eux-mêmes à leur apprentissage et font des ajustements pour mieux comprendre. L'auteur P. Afflerbach (2002) remarque ce qui suit, dans le contexte de l'évaluation de la lecture :

> Trop d'élèves *subissent* l'évaluation de leur travail de lecture. Seule l'évaluation de la lecture *avec* les élèves et finalement *par* les élèves peut favoriser l'autonomie et le succès véritables en lecture. Comme l'exige la lecture proprement dite, le travail de métacognition et de régulation de la compréhension est quelque chose que des lecteurs chevronnés exécutent régulièrement et avec beaucoup de souplesse. La capacité de s'autoévaluer comporte de nombreux aspects et les lecteurs assidus appliquent leurs stratégies d'autoévaluation à demande (trad. libre, p. 99, c'est nous qui soulignons).

Même si les commentaires d'Afflerbach concernent la lecture, ils peuvent s'appliquer à de nombreux autres domaines d'apprentissage. Les élèves se transforment en apprenants productifs quand ils voient que le résultat de leur travail découle en partie de décisions critiques et constructives. Pour que les jeunes apprennent de façon continue dans des contextes où les connaissances changent constamment, il faut qu'ils s'habituent mentalement à l'idée qu'il est nécessaire d'apprendre et qu'il faut remettre en question les a priori.

Être conscient de ses capacités métacognitives

- À quoi sert l'apprentissage de ces concepts et de ces habiletés?
- Qu'est-ce je connais sur ce sujet?
- Quelles sont les stratégies que je connais qui vont m'aider à apprendre cela?
- Est-ce que je comprends ces concepts?
- Quels sont les critères dont je peux me servir pour améliorer mon travail?
- Est-ce que j'ai atteint les objectifs que je me suis fixés?

(Adaptation de l'article de Schraw intitulé « Promoting General Metacognitive Awareness »)

Le but ultime de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés et les habitudes mentales qui les aideront à se servir de leurs capacités métacognitives avec de plus en plus d'autonomie. Ce genre d'évaluation vise à promouvoir de façon explicite la capacité des élèves à devenir les meilleurs évaluateurs de leur propre travail et, pour cela, les enseignants doivent commencer à donner aux élèves des occasions externes et structurées de s'autoévaluer, et ils doivent leur montrer comment procéder.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *en tant qu'*apprentissage

Une grande participation des élèves au processus d'évaluation ne diminue pas pour autant les responsabilités des enseignants. Au contraire, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage élargit leur rôle : ils conçoivent et planifient désormais l'évaluation de façon à permettre à chaque élève de réfléchir lui-même à son apprentissage et de le réguler.

Pour que les élèves puissent s'améliorer, ils doivent apprendre à veiller eux-mêmes à la qualité de leur travail pendant l'exécution de ce travail. Cela exige qu'ils aient une idée de ce qu'est un travail de qualité, qu'ils possèdent les habiletés nécessaires en évaluation pour comparer avec suffisamment d'objectivité la qualité de leur travail avec la norme plus élevée, et qu'ils disposent de tactiques ou de stratégies leur permettant de modifier eux-mêmes leur travail.

(Sadler, « Formative Assessment and the Design of Instructional Systems »)

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage repose sur l'idée que les élèves sont capables d'adaptation, de souplesse et d'autonomie dans leur apprentissage et dans leur prise de décisions. Quand les enseignants font participer les élèves et encouragent leur autonomie, ils leur donnent les outils nécessaires pour entreprendre eux-mêmes leur apprentissage avec sagesse et compétence.

Pour devenir des apprenants autonomes, les élèves doivent acquérir un mélange subtil d'habiletés, d'attitudes et de dispositions. Réguler son apprentissage et

s'autoévaluer sont des tâches complexes et difficiles qui ne s'apprennent ni rapidement ni spontanément. Comme c'est le cas de n'importe quel autre jeu complexe d'habiletés, pour acquérir des capacités métacognitives, il faut que l'enseignant recoure au modelage et il faut que l'élève s'exerce.

Pour ce qui est de promouvoir l'autonomie des apprenants par l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, le rôle de l'enseignant consiste à

- montrer et enseigner les habiletés en autoévaluation;
- aider les élèves à se fixer des objectifs et veiller à leurs progrès par rapport à ces objectifs;
- fournir des exemples et des pratiques exemplaires et de travail de qualité illustrant les résultats d'apprentissage prescrits;
- élaborer, avec les élèves, des critères bien définis concernant les pratiques exemplaires;
- aider les élèves à trouver des mécanismes de rétroaction interne ou d'autoévaluation pour qu'ils confirment et remettent en question leur raisonnement, et pour qu'ils s'habituent à l'ambiguïté et à l'incertitude qui accompagnent inévitablement l'apprentissage de quelque chose de nouveau;
- fournir des occasions régulières et stimulantes de s'exercer pour que les élèves deviennent confiants et compétents en autoévaluation;
- veiller au processus métacognitif des élèves ainsi qu'à leur apprentissage, et fournir des commentaires descriptifs;
- créer une atmosphère où les élèves ne craignent pas de prendre des risques et où ils peuvent facilement compter sur un soutien.

Les élèves ont besoin de connaître le succès de façon continue et authentique. Cela ne veut pas dire qu'ils ne doivent pas connaître l'échec mais, plutôt, qu'ils doivent apprendre à reconnaître différentes perspectives et à les remettre en question; il faut qu'ils apprennent à déceler les conceptions erronées et les inexactitudes, et à s'en servir pour comprendre de façon plus complète et cohérente.

Les enseignants qui font preuve de sagesse se servent de l'évaluation en classe comme une intervention pédagogique pour enseigner que l'échec est acceptable au début mais qu'il ne doit pas durer. L'échec doit être suivi d'une amélioration. On définit le succès comme une amélioration constante. Pour enseigner ces leçons, on peut faire participer les élèves au processus d'évaluation, de consignation des données et de communication.

(Stiggins, « Assessment, Student Confidence, and School Success »)

Les élèves (à la fois ceux qui réussissent – dans un système qui récompense les réponses dénuées de risques – et ceux qui ont l'habitude de l'échec) sont rarement prêts à confronter les difficultés et à prendre les risques qui accompagnent le fait de montrer leur façon de raisonner. Les enseignants ont la responsabilité de créer une atmosphère dans laquelle les élèves peuvent se transformer en autoévaluateurs confiants et compétents; ils doivent également veiller à assurer la sécurité des élèves sur le plan affectif et leur donner des occasions authentiques de participation, d'autonomie et de responsabilité.

Il faut que nos élèves comprennent que, quand on essaie de grandir, on ne réussit pas nécessairement du premier coup et que l'échec est quelque chose d'acceptable. Par contre, il faut les aider à comprendre que l'échec renferme les graines du succès.

(Stiggins, « Assessment, Student Confidence, and School Success »)

Un exemple de réflexion et de prise de décisions en provenance du Nunavut

Au Nunavut, les enseignants doivent obligatoirement tenir compte des réalités culturelles dans presque tous les aspects de la planification des programmes d'études. Dans un module sur le bien-être au secondaire, les élèves collaborent à un projet de classe se rapportant au principe traditionnel inuit d'***Avatimik Kamattiarniq*** (gestion responsable de l'environnement). Veiller à la propreté de l'environnement, utiliser toutes les parties des produits de la chasse et conserver l'énergie étaient des attitudes et des compétences de survie essentielles de la culture inuite, qui étaient enseignées aux jeunes par les aînés et que l'on conservait, perfectionnait et développait tout au long de la vie.

Le projet de classe exige que les élèves choisissent ensemble et entreprennent une activité montrant qu'ils comprennent le concept d'***Avatimik Kamattiarniq***. Après un travail de schématisation de la communauté qui met l'accent sur ce principe, les élèves ont essayé de savoir ce que leur communauté faisait dans ce domaine et de trouver des idées pour améliorer la qualité de vie et la gestion responsable de l'environnement.

En choisissant le projet de classe, les élèves peuvent inviter les aînés et leur demander des idées. Ils discutent des options possibles pour que tout le monde comprenne comment on peut prendre des décisions collectives. La prise de décisions par consensus est une entreprise difficile qui exige des participants qu'ils prêtent bien attention aux idées exprimées et qu'ils comprennent quelles personnes et quels éléments peuvent influencer les décisions.

Les élèves sont invités à réfléchir sur ce qu'ils comprennent individuellement du processus de collaboration et de la prise de décisions par consensus, et sur la façon dont ces principes s'appliquent à l'***Avatimik Kamattiarniq***. On leur apprend à s'interroger individuellement sur les aspects conceptuel, social et personnel de ce qu'ils apprennent. L'aspect conceptuel repose sur le principe de la gestion responsable de l'environnement; l'aspect social sous-entend une analyse de la capacité du groupe à se servir de la collaboration et de la prise de décisions par consensus pour accomplir la tâche; l'aspect personnel exige que chaque élève évalue lui-même son apprentissage et son rôle dans le processus.

Planification de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Afin de savoir quelles mesures adopter pour favoriser l'autonomie des élèves par rapport à leur apprentissage, les enseignants se servent de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage en vue d'obtenir des renseignements importants et précis sur la façon dont les élèves progressent dans l'acquisition d'habitudes mentales et d'habiletés leur permettant d'évaluer, de remettre en question et d'adapter eux-mêmes leur apprentissage. De leur côté, les élèves apprennent à évaluer et à remettre en question ce qu'ils comprennent, à prévoir les résultats que leur degré de compréhension actuel leur permet d'atteindre, à prendre des décisions éclairées sur leurs progrès et leurs difficultés, à décider de ce qu'ils doivent encore apprendre, à organiser et à réorganiser les idées, à vérifier la concordance de divers éléments d'information, à faire des analogies qui les aident à mieux comprendre, et à se fixer des objectifs personnels.

Qu'est-ce que j'évalue?

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, les enseignants s'intéressent à la façon dont les élèves comprennent les concepts et à la façon dont ils se servent de l'analyse métacognitive pour faire les adaptations nécessaires concernant leur compréhension. Ils veillent à la manière dont les élèves se fixent des objectifs et raisonnent par rapport à leur apprentissage; ils

veillent également aux stratégies dont les élèves se servent pour appuyer ou remettre en question leur apprentissage, pour l'adapter et le faire évoluer.

Lettre de portfolio sur les mathématiques

Au début du semestre, les élèves d'une classe de mathématiques du secondaire écrivent une lettre à leur enseignant expliquant leurs expériences précédentes en mathématiques, leurs attentes, la façon dont ils apprennent le mieux dans cette matière et comment l'enseignant peut les aider au mieux.

Ils doivent d'abord parler de leurs expériences précédentes en insistant sur ce qui suit :

- la façon dont ils apprennent le mieux les mathématiques (en travaillant seul, en travaillant avec d'autres élèves, en utilisant du matériel concret, en lisant les solutions);
- ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas dans cette matière.

Puis, ils doivent expliquer ce qu'ils attendent de ce cours, en indiquant

- ce qu'ils veulent apprendre;
- ce qu'ils veulent que l'enseignant fasse pour les aider à apprendre.

Cette première autoréflexion permet à l'enseignant de s'informer sur les styles d'apprentissage des élèves, sur leur attitude par rapport à l'apprentissage et sur leur capacité à analyser eux-mêmes leur apprentissage.

Régulièrement, pendant le cours, les élèves revoient leurs lettres initiales et rédigent des lettres de suivi adressées à l'enseignant en incluant ce qui suit :

- une réflexion expliquant à quel point, selon eux, ce cours a répondu à leurs attentes jusqu'à présent;
- des commentaires sur ce qui, dans l'enseignement et les ressources, les a aidés à apprendre les mathématiques;
- une description de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes en tant qu'apprenants.

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Pour l'évaluation en tant qu'apprentissage, les enseignants peuvent se servir de tout un éventail de méthodes (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17) pourvu qu'elles permettent d'obtenir des renseignements détaillés à la fois sur l'apprentissage des élèves et sur leur processus de métacognition. Ils apprennent à leurs élèves à se servir des méthodes pour que ces derniers puissent veiller eux-mêmes à leur apprentissage, déterminer où ils se sentent à l'aise, confus ou incertains, et décider d'un plan d'apprentissage.

Même si bon nombre de méthodes d'évaluation sont susceptibles d'encourager la réflexion et l'examen, ce qui importe dans l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, c'est que la méthode permette aux élèves d'envisager leur apprentissage d'après des modèles, des exemples, des critères, des grilles d'évaluation, des cadres et des listes de vérification qui indiquent à quoi ressemble un apprentissage réussi.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, la qualité dépend de la mesure dans laquelle l'évaluation incite les élèves à examiner et à remettre en question leur raisonnement, à juger de leurs points de vue et à s'interroger sur ce

qu'ils comprennent. La qualité est présente dès lors que les enseignants veillent à ce que les élèves possèdent les bons outils et recueillent les preuves nécessaires pour prendre des décisions éclairées sur ce qu'ils comprennent ou trouvent déroutant et sur ce qu'ils doivent encore faire pour mieux comprendre.

Fiabilité

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, la fiabilité est liée à la cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation des élèves ainsi qu'à la confiance qu'ils leur accordent. À mesure que les élèves s'entraînent à veiller eux-mêmes à leur apprentissage et à l'analyser par rapport aux attentes, ils finissent par être capables d'en donner des interprétations cohérentes et fiables. À court terme cependant, les enseignants doivent inciter les élèves à se servir de leurs capacités métacognitives. À cet effet, ils recourent à l'échafaudage pour faciliter la compréhension des élèves; ils leur fournissent des critères, des exemples et des ressources pour les aider à analyser eux-mêmes leur apprentissage; ils leur enseignent les habiletés nécessaires pour s'interroger sur leur apprentissage en tenant compte de ce qu'ils comprenaient auparavant et des résultats d'apprentissage prescrits; et ils recueillent des preuves de la qualité de l'apprentissage.

Ressource :
Gregory, Cameron, et Davies, *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*

Points de référence

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, les points de référence sont un mélange des attentes et du degré de compréhension de l'élève à un moment antérieur. Les élèves comparent eux-mêmes leur apprentissage sur une période de temps par rapport à des descriptions et à des exemples de l'apprentissage souhaité.

Validité

Les élèves ne peuvent s'évaluer eux-mêmes que s'ils ont une idée bien précise de ce qui correspond à l'étape de la maîtrise dans le continuum de l'apprentissage et des diverses étapes nécessaires pour atteindre ce niveau d'expertise. Ils ont besoin de critères bien définis et d'exemples nombreux et variés d'un bon travail, ainsi que d'occasions de comparer leur travail à ces exemples. Ils ont aussi besoin de s'interroger sur leur propre travail et sur celui des autres en tenant compte des rétroactions de l'enseignant et de ses suggestions pour améliorer son apprentissage.

L'élève est mieux placé que l'enseignant pour savoir ce qu'il a appris et comment il l'a appris – même s'il en sait moins sur la matière enseignée.
(Elbow, *Writing without Teachers*)

Consignation des données

Les élèves sont essentiels à la consignation des données, comme ils le sont dans tous les autres aspects de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. Il faut qu'ils acquièrent les habiletés et les attitudes qui leur permettent de consigner systématiquement des données sur leur apprentissage, et ces données doivent inclure des réflexions et des commentaires ponctuels. Leurs données individuelles attestent de leurs progrès en apprentissage et de leur degré d'autonomie en tant qu'apprenants.

Notes sur la nutrition : un exemple d'élèves jouant le rôle de compilateurs de données

Pendant toute l'année scolaire, une unité sur la vie saine est intégrée dans le cours d'hygiène de 9e année. Chaque élève tient un journal dans lequel il inscrit des données, des hypothèses, des conclusions, des objectifs d'amélioration, des questions à approfondir et des idées intéressantes découlant de discussions en classe sur la vie saine.

Au cours d'une discussion en classe sur la nutrition, les élèves décident de répertorier chacun dans un tableau tout ce qu'ils mangent chaque jour pendant une semaine et de se servir des tableaux d'une revue sur la nutrition pour déterminer ce qu'ils consomment chaque semaine en kilojoules, en matières grasses, en glucides, etc.

Au cours de la discussion suivante, ils examinent leurs tableaux et décident de ce qu'ils doivent encore apprendre sur l'influence de l'alimentation sur la santé. Ils reconnaissent que l'exercice est un facteur déterminant de la quantité et du type d'aliments dont une personne a besoin. Ils décident également de prendre note de leurs habitudes en matière d'exercice et de faire une estimation des kilojoules qu'ils dépensent chaque semaine en faisant de l'exercice.

Pendant tout le semestre, ils se servent des renseignements qu'ils ont recueillis pour faire des prédictions, pour remettre en question des hypothèses et pour apporter de nouvelles idées, de nouvelles données et de nouvelles questions aux discussions. Vers la fin du semestre, ils examinent chacun leurs journaux et préparent une affiche, un vidéoclip ou un petit exposé pour montrer les éléments essentiels d'une vie saine et leurs relations. Ils dressent aussi un tableau indiquant leurs objectifs de santé personnels, leurs étapes importantes, leurs plus grandes difficultés à progresser en vue d'atteindre leurs objectifs et ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes.

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Les élèves se servent de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage pour s'informer sur leurs progrès, pour montrer les étapes importantes de leur succès qui sont dignes d'être célébrées, pour modifier leurs objectifs, pour faire des choix en vue de poursuivre leur apprentissage et pour défendre leur cause personnelle.

La métacognition en direct

Une enseignante de technologie commence toujours une unité en expliquant comment cette unité est liée à ce que les élèves ont étudié et ce qu'elle veut que les élèves soient capables d'accomplir à la fin de l'unité.

À la fin de l'unité, chaque élève remplit une fiche d'évaluation énonçant les critères utilisés et essaient de préciser ce qu'il a appris et ce qui lui a donné de la difficulté. L'enseignante ajoute des commentaires renforçant et approfondissant ceux de l'élève. Ensemble, l'enseignante et l'élève définissent avec précision la prochaine étape. Les fiches sont rangées dans les classeurs des élèves de façon que l'enseignante et les élèves puissent les consulter.

(Adaptation de l'ouvrage de Sutton intitulé *Assessment for Learning*)

Rétroaction adressée aux élèves

La rétroaction est particulièrement importante dans l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. L'apprentissage s'améliore quand les élèves constatent les effets de leurs tentatives et qu'ils peuvent envisager d'autres stratégies pour comprendre la matière. Quand la rétroaction permet de mieux comprendre et fournit des modèles pour apprendre de façon autonome, les élèves sont généralement plus enthousiastes et engagés. Même si l'évaluation *en tant qu'*apprentissage est conçue pour favoriser l'autonomie, les élèves ne peuvent y parvenir sans les conseils ni la direction que sous-entendent des commentaires détaillés et pertinents. La rétroaction doit les aider à acquérir autonomie et compétence. Une habileté complexe comme la régulation ne s'acquiert que par une rétroaction et une pratique constantes. Une rétroaction efficace remet les idées en question, présente de nouveaux éléments d'information, offre d'autres interprétations et favorise l'autoréflexion et le réexamen des idées. Elle informe les élèves sur leur performance par rapport à une tâche donnée et sur la façon dont ils peuvent arriver eux-mêmes aux conclusions.

À la recherche d'indices linguistiques

Enseignant de 2e année, Jean enseigne un programme équilibré de littératie reposant sur un concept de l'apprentissage de la lecture qui prête notamment attention au mot, à la phrase et aux caractéristiques du texte. Il intègre ces divers aspects de la lecture dans le travail que ses élèves accomplissent tout au long de la journée.

Jean dit à ses élèves qu'ils recherchent tous la clef d'un mystère : le mystère de la langue française. Tout au long de la journée, il leur donne des « indices » (listes de vérification et grilles d'évaluation) dont il se sert (comme « enquêteur en chef ») pour en savoir davantage sur le fonctionnement de la langue française. Certains de ces indices sont prévisibles et d'autres sont « tirés par les cheveux » (les règles ne s'appliquent pas).

Tous les matins, les élèves de Jean jouent à un jeu intitulé *Enquête sur la langue française*. Chacun dispose d'une petite « boîte de français » colorée et en plastique. Avant le début de la journée, Jean dépose dans chaque boîte un devoir basé sur le travail de la veille et cache les boîtes dans différents endroits de la classe. Quand les élèves arrivent, ils cherchent leur boîte et se servent des preuves et des indices pour revoir leur travail de la veille. La boîte contient du matériel qu'ils ont produit le jour précédent ainsi qu'un ensemble d'indices leur permettant d'analyser leur travail et de planifier l'enquête du jour. Les élèves peuvent travailler seuls ou demander l'aide de leur « équipe d'enquêteurs ».

Cette stratégie permet à Jean de préparer des tâches d'évaluation précises pour chaque élève (bien que plusieurs élèves puissent trouver les mêmes indices) et d'utiliser les indices pour faire des commentaires à l'élève et lui donner des idées. Avant de se lancer dans un plan d'action, chaque élève le soumet à l'enquêteur en chef pour en discuter, pour le perfectionner et le faire approuver. Les travaux de la journée sont décidés à la suite de cette discussion. Le processus de rétroaction et de réflexion se poursuit le jour suivant.

Si la rétroaction ne fait qu'orienter les élèves sur ce qu'ils doivent faire – c'est-à-dire, si elle ne fait aucune mention du rôle que les élèves eux-mêmes peuvent jouer en ce qui concerne la prochaine étape de leur apprentissage – les élèves poseront constamment les questions suivantes : Est-ce que c'est correct? Est-ce que c'est ça que vous voulez? Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, la rétroaction incite les élèves à se concentrer sur la tâche à exécuter plutôt qu'à trouver la réponse correcte. Elle leur donne des idées pour modifier, repenser et exprimer ce qu'ils comprennent, et cela donne lieu à une autre série de commentaires et à une nouvelle étape de l'apprentissage.

Réflexion sur la composition

Les élèves d'une classe d'arts visuels du secondaire ont appris les principes de la composition en se servant de diverses techniques de peinture. L'un des thèmes principaux de l'unité est que ces principes ne constituent pas des règles mais plutôt des principes directeurs pour réfléchir à ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas.

L'une des élèves, Joanne, réfléchit aux diverses aquarelles qu'elle a réalisées en classe et rédige des ébauches de questions à cet effet :

- Couleur et techniques : est-ce que les couleurs que j'ai utilisées correspondent à l'atmosphère que je veux évoquer? Où se trouve le point culminant de ce tableau en matière de couleur? Où la couleur est-elle la plus intense? En quoi la technique a-t-elle une influence sur l'atmosphère?
- Unité, dominance et conflit : quelle atmosphère est-ce que je veux évoquer? Quel est le point d'attraction? Où est la tension? Qu'est-ce qui crée la tension? Faut-il inclure une résolution?
- Répétition, équilibre et harmonie : faut-il inclure des éléments symétriques ou assymétriques dans ce tableau? Comment le regard se déplace-t-il? Est-ce qu'on a l'impression que le tableau est terminé?

Quand Joanne passe en revue son portfolio, non seulement elle répond aux questions qu'elle s'est posée mais elle en ajoute de nouvelles.

Même si ce sont surtout les enseignants qui fournissent une rétroaction, ils ne sont pas les seuls. Les autres élèves, les membres de la famille et les membres de la collectivité sont également des intervenants importants. Les élèves apprennent beaucoup au sein de leurs familles et de leurs collectivités. Lorsqu'ils sont exposés à de nouveaux éléments d'information, ils les filtrent avec leurs croyances et leurs idées du moment ainsi qu'avec celles de leur collectivité et de leur culture. Ils les comparent aux croyances et idées des gens autour d'eux.

Différencier l'apprentissage

Quand l'évaluation repose entre les mains des élèves et des enseignants, les élèves exercent leurs capacités métacognitives et pratiquent ainsi l'autoréflexion, l'autoanalyse, l'interprétation et la réorganisation de leurs connaissances. Quand ils maîtriseront bien ces habiletés, ils seront capables d'orienter eux-mêmes leur apprentissage. Ils auront appris à demander de l'aide, à trouver de nouveaux éléments d'information et à confirmer ou à remettre en question leurs décisions en les examinant et en en discutant avec d'autres. L'évaluation *en tant qu'*apprentissage établit les conditions qui permettent aux élèves et aux enseignants de discuter ce que les élèves apprennent, ce que réussir son apprentissage signifie, ce que chacun peut faire pour progresser dans son apprentissage, quels sont les objectifs personnels qui ont été atteints et quels autres objectifs encore plus stimulants peuvent être adoptés.

Ressource :
Davies, Cameron, Politano et Gregory, *Together is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*

Communication des renseignements

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, ce sont les élèves qui sont responsables de la communication des renseignements; ils doivent apprendre à expliquer et à justifier la nature et la qualité de leur apprentissage. Quand ils sont tenus de réfléchir à leur propre apprentissage et à le communiquer aux autres, ils renforcent leur compréhension, accentuent leurs points forts et font ressortir les domaines qui ont besoin d'être approfondis.

Les rencontres parents-enseignants animées par les élèves sont devenues une façon populaire de communiquer des renseignements qui s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. Cependant, le succès de ces rencontres dépend de leur degré de structuration et du degré de préparation des élèves. Ces derniers doivent avoir participé de façon significative à l'évaluation *en tant qu'*apprentissage pendant tout le processus d'enseignement et ils doivent être en mesure de fournir à leurs parents les preuves de leur apprentissage. Parmi ces preuves doit figurer une analyse des progrès de l'apprentissage et de ce que les élèves doivent faire pour poursuivre leur cheminement.

Rencontres pour l'apprentissage

Depuis plusieurs années, les élèves de 6e année de Georges se sont servis des rencontres animées par les élèves pour communiquer avec les parents. Georges n'était pas entièrement content de ces rencontres, même si les parents semblaient satisfaits. Il a décidé de rencontrer des groupes d'élèves et de parents pour essayer d'améliorer la formule et les discussions ont donné lieu à des changements importants :

- Ils ont mis l'accent non plus sur la performance de l'élève à un moment donné mais sur un mélange de performance et de progrès. Les élèves ont consigné des données détaillées, accompagnées de preuves, sur leurs progrès par rapport aux principaux résultats d'apprentissage. Une partie de la rencontre est désormais consacrée à un examen de ces preuves et à la façon dont l'élève décide de ce qu'il doit envisager pour la suite.
- Les parents ont demandé plus de renseignements sur ce que les élèves faisaient en classe pendant tout le semestre et sur les critères que les élèves et les enseignants utilisaient pour évaluer le travail. En conséquence, Georges a commencé à publier un petit bulletin hebdomadaire sur Internet qui informe les parents sur ce qu'on attend des élèves et qui donne des exemples d'un bon travail.
- Quelques semaines avant les rencontres, Georges a demandé à chaque élève de faire une « répétition » en classe de façon à permettre à chacun d'expliquer ce qu'il essayait de communiquer, d'obtenir des commentaires des autres élèves et de Georges, et de poser des questions pour améliorer leurs présentations.
- Le soir des rencontres, Georges a eu le temps de faire connaissance avec chaque parent accompagné de son enfant parce qu'il avait déjà entendu les présentations. Les élèves ont animé les discussions, ont expliqué ce qui allait se passer plus tard à l'école et à la maison puis, en collaboration avec l'enseignant et les parents, ont rempli le bulletin scolaire semestriel accompagné de notes plus détaillées sur ce qui était ressorti de la rencontre.

Un exemple d'évaluation *en tant qu'*apprentissage

Récemment, Sheila a commencé à travailler avec ses élèves sur la résolution de problèmes complexes dans diverses matières. Elle sait que la persévérance est l'un des facteurs importants qui contribuent au succès de la résolution autonome de problèmes. Elle sait aussi que les élèves doivent apprendre à réfléchir de façon explicite à leurs façons personnelles d'aborder des problèmes et à se sentir à l'aise d'essayer diverses possibilités.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux aider mes élèves à être plus en plus conscients des façons dont ils abordent les problèmes et à se montrer de plus en plus persévérants pour être en mesure de poursuivre leur apprentissage dans divers contextes.

La résolution de problèmes complexes exige des élèves qu'ils prennent des risques dans leur façon de raisonner et qu'ils explorent diverses options. En fin de compte, lorsqu'ils se trouvent face à de nouvelles situations, ils doivent pouvoir trouver eux-mêmes des solutions.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue les capacités de mes élèves à examiner leurs processus mentaux et les stratégies qu'ils utilisent pour persévérer dans la résolution de problèmes complexes.

Sheila voulait aider ses élèves à comprendre comment on aborde un problème et à reconnaître les types de raisonnement qu'ils doivent effectuer avant de trouver une solution (ou d'abandonner la partie). Elle savait que, si les élèves étaient davantage conscients de leurs processus mentaux, ils pourraient se servir d'autres stratégies pour améliorer leur apprentissage et leur autonomie en matière de résolution de problèmes.

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Les élèves doivent avoir de nombreuses occasions de réfléchir et de prêter attention à leur degré de persévérance quand ils se heurtent à des problèmes difficiles. Il leur faut aussi les outils nécessaires pour faire état de leurs efforts. La méthode devra permettre d'obtenir des preuves de leur apprentissage et de leurs processus métacognitifs. Il me faudra observer les élèves en train de travailler et de partager leurs réflexions et aussi parler avec eux de leur apprentissage.

Sheila se rendait compte qu'il était nécessaire de créer une atmosphère favorable au dialogue et à l'autoévaluation. Elle savait qu'il était difficile d'intégrer métacognition et persévérance dans les stratégies de résolution de problèmes et qu'il fallait le faire tout au long de l'année. Pour aider les élèves à veiller à leurs progrès, elle a demandé à chacun de tenir en permanence un journal de leurs réflexions et elle a tenu elle-même un registre des conversations et des observations ciblées pendant que les élèves travaillaient en petits groupes et en un seul groupe. Pour pouvoir gérer ses observations et ses conversations, elle s'est concentrée sur trois élèves à la fois.

Pour entreprendre l'étude de la persévérance en résolution de problèmes, Sheila a parlé avec ses élèves de ses attentes et de la valeur de la persévérance dans la résolution de problèmes. Elle a donné quelques exemples de persévérance et indiqué à ses élèves comment ils pouvaient savoir s'ils avaient abandonné trop tôt. Elle leur a demandé d'expliquer dans leurs carnets d'apprentissage comment ils savaient quand ils étaient persévérants et comment ils savaient quand ils ne l'étaient pas. Voici un exemple de journal d'élève.

Je sais que je suis persévérant quand je fais ce qui suit :

1. Si je ne sais pas par où commencer, je relis la question et cherche des éléments que je connais.
2. J'essaie de trouver des parties du problème que je crois pouvoir résoudre.
3. Je consulte mes notes pour essayer de trouver des problèmes semblables.
4. Je lis le passage du manuel qui explique comment résoudre le même genre de problèmes.
5. Je demande à l'enseignant de m'expliquer comment trouver où je peux faire d'autres recherches.
6. Je demande à l'enseignant de m'aider à trouver où je peux faire d'autres recherches.
7. Je pense au nombre de fois et aux différentes choses que j'ai essayées pour résoudre d'autres problèmes.
8. Si j'ai encore l'impression de ne pas pouvoir persévérer, je me demande pourquoi.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Il faut que je m'assure que les élèves savent ce que c'est que de persévérer pour résoudre un problème complexe et qu'ils portent toujours des jugements raisonnables sur leur propre persévérance.

Il faut que je m'assure qu'ils tiennent un dossier pertinent de l'autoévaluation de leur persévérance quand ils essaient de résoudre des problèmes complexes. Un tel dossier doit porter sur une période de temps suffisante pour indiquer les changements.

Sheila a fait participer les élèves à une discussion sur les caractéristiques de la persévérance qu'ils ont mentionnées dans leurs journaux et sur la façon dont elles se manifestent dans diverses situations de résolution de problèmes, à l'école et en dehors de l'école. Pendant la discussion, elle a dressé une longue liste de ces caractéristiques. Avec les élèves, elle l'a ensuite perfectionnée en établissant des classements et des regroupements. Ils se sont finalement retrouvés avec quelques critères succincts qui, selon eux, décrivaient la persévérance dans n'importe quelle situation de résolution de problème. Voici les critères qu'ils ont adoptés.

Nos critères de persévérance pour la résolution de problèmes

- Je relis le problème attentivement et plusieurs fois pour bien le comprendre.
- Je divise le problème en plusieurs parties pour déterminer ce que je sais et quels renseignements je dois trouver.
- Je consulte des notes, des livres et d'autres ressources pour trouver des idées pouvant m'aider à résoudre le problème.
- Je pose des questions ciblées à d'autres personnes pour essayer de trouver des idées utiles (mais je ne demande pas la solution).
- Je dessine des diagrammes ou utilise des objets comme modèles pour réfléchir au problème de diverses façons.

Les élèves se sont servis de ces critères comme guide pour résoudre des problèmes et pour réfléchir aux processus de résolution de ces problèmes. Sheila s'en est servie pour observer les élèves en train d'essayer de résoudre des problèmes complexes et en train de partager leurs réflexions. En observant les élèves, elle a noté, par exemple, s'ils relisaient attentivement le problème, quelles ressources ils consultaient et, dans les cas où ils demandaient de l'aide, si c'était une manière pour eux d'obtenir la solution ou bien d'obtenir des indices sur la façon de trouver eux-mêmes la solution. Pour faire le suivi de ses observations sur chacun des élèves, elle a eu une petite conversation basée sur les questions suivantes :

- Comment savais-tu que tu persévérais?
- Qu'est-ce que tu te disais en essayant de résoudre le problème?
- Quelles décisions as-tu prises pendant l'exercice?
- Peux-tu m'en dire plus sur les décisions?
- En quoi ton raisonnement et tes décisions t'aident-ils à persévérer?

Sheila a comparé l'autoévaluation de chaque élève avec ses notes d'observation et avec les critères établis par les élèves. Elle s'est concentrée sur la détermination, par l'élève lui-même, des stratégies qui l'aidaient à persévérer et à résoudre les

problèmes, et sur la façon dont l'élève percevait son degré de persévérance par rapport à ses observations à elle.

Elle a réfléchi à la façon dont elle pouvait garantir la validité de ses interprétations au sujet de la persévérance de ses élèves. Il fallait aussi qu'elle comprenne la validité de leurs interprétations. Avec le temps, elle a reconnu que, même si le degré de persévérance de ses élèves avait changé face à un problème complexe, il restait un groupe d'élèves qui, eux, ne semblaient pas avoir une bonne idée du leur. Quelques-uns parmi eux croyaient qu'ils persévéraient alors qu'en réalité, ils sautaient tout simplement les questions difficiles ou bien recherchaient l'aide de leurs camarades sans même essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. D'autres croyaient qu'ils ne persévéraient pas suffisamment alors que, selon les notes de Sheila, ils ne demandaient d'indices qu'après avoir dépensé beaucoup d'efforts et de temps. Toutefois, la majorité des élèves étaient exacts dans leur estimation de leur persévérance.

Comment puis-je (et comment les élèves peuvent-ils) exploiter les données de cette évaluation?

En essayant de comprendre et en valorisant le raisonnement des élèves, je peux les faire progresser et les orienter pour qu'ils acquièrent les habitudes mentales qui les inciteront à persévérer dans n'importe quelle situation d'apprentissage. (Les élèves pourront se servir de leur conscience accrue de leur propre persévérance et de leurs habiletés pour améliorer leur apprentissage dans divers contextes.)

À partir de ce qu'ils ont tiré de leurs autoévaluations et des observations de Sheila, les élèves se sont de nouveau penchés sur ce que signifiait la persévérance dans le contexte de la résolution de problèmes. Ensemble, ils ont révisé et perfectionné leurs critères.

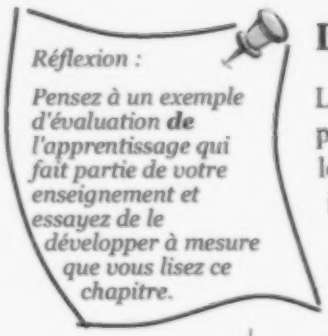
Sheila a regroupé les élèves par deux : un groupe qui réussissait bien à observer son degré de persévérance et l'autre qui essayait toujours d'en prendre conscience. Au cours des quelques semaines qui ont suivi, les groupes devaient se servir régulièrement de leurs critères pour examiner leur degré de persévérance dans n'importe laquelle de leurs activités. Au cours de l'année scolaire, les élèves sont devenus les meilleurs évaluateurs de leur propre travail et ils ont appris avec de plus en plus d'autonomie à examiner, à adapter et à assumer eux-mêmes leur apprentissage.

Résumé de la planification de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage

	Évaluation *au service de* l'apprentissage	Évaluation *en tant qu'*apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et de déterminer les prochaines étapes
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage pour le programme d'études	la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives
Assurer la qualité	• exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève	• exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation de l'élève • engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner • les élèves tiennent eux-mêmes un dossier sur leur apprentissage
Exploiter les données	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome • inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) • fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage • offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités • faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage

Chapitre 5

L'évaluation *de* l'apprentissage



Définition

L'évaluation *de* l'apprentissage correspond aux stratégies qui sont conçues pour confirmer ce que les élèves savent, pour montrer s'ils ont ou non atteint les résultats d'apprentissage prescrits ou les objectifs de leurs programmes individuels, ou pour attester leur compétence et décider des programmes ou des affectations qu'ils peuvent envisager pour la suite. Elle est censée fournir des preuves de la performance des élèves aux parents, à d'autres éducateurs, aux élèves eux-mêmes et, parfois, à des personnes de l'extérieur (p. ex. employeurs, autres établissements d'enseignement).

Le but d'une évaluation effectuée généralement à la fin d'un cours ou d'une unité d'enseignement est de déterminer à quel point les objectifs d'enseignement ont été atteints et de noter ou d'attester le rendement des élèves.

(Linn and Gronlund, *Measurement and Assessment in Teaching*)

L'évaluation *de* l'apprentissage est l'évaluation qui est rendue publique et qui donne lieu à des énoncés ou à des symboles indiquant la qualité de l'apprentissage des élèves. Elle mène souvent à des décisions importantes qui ont une influence sur l'avenir des élèves. Il est donc important que la logique et la mesure d'une telle évaluation soient crédibles et justifiables.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *de* l'apprentissage

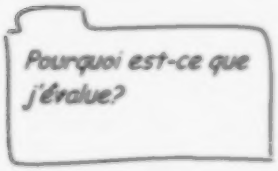
Du fait que les conséquences de l'évaluation *de* l'apprentissage sont souvent d'une grande portée et qu'ils ont une énorme influence sur les élèves, le compte rendu des enseignants sur l'apprentissage des élèves doit absolument être exact, équitable et fondé sur des preuves obtenues dans divers contextes et domaines d'application. Une évaluation *de* l'apprentissage efficace exige que les enseignants

- expliquent pourquoi ils procèdent à une telle évaluation à un moment donné;
- expliquent clairement l'apprentissage souhaité;
- prévoient des processus qui permettent aux élèves de faire état de leurs compétences et leurs habiletés;

- offrent d'autres mécanismes pour évaluer les mêmes résultats d'apprentissage;
- accompagnent leurs jugements de points de référence connus et justifiables;
- effectuent le travail d'interprétation avec transparence;
- décrivent le processus d'évaluation;
- prévoient des formes de recours en cas de désaccord sur les décisions.

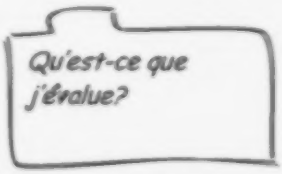
Avec l'aide de leurs enseignants, les élèves peuvent envisager les tâches associées à l'évaluation *de* l'apprentissage comme des occasions de faire état de leur compétence ainsi que de l'intensité et de l'ampleur de leur apprentissage.

Planifier l'évaluation *de* l'apprentissage



Le but de l'évaluation *de* l'apprentissage est de mesurer, d'attester et de communiquer le niveau d'apprentissage des élèves de façon que des décisions raisonnables puissent être prises au sujet des élèves. Bien des personnes peuvent se servir des informations ainsi recueillies :

- les enseignants (pour communiquer avec les parents au sujet de la compétence et des progrès de leurs enfants);
- les parents et les élèves (pour prendre des décisons sur le plan éducatif et professionnel);
- les employeurs éventuels et les établissements d'enseignement postsecondaire (pour le recrutement ou l'admission);
- les directeurs d'école, les administrateurs des districts ou des divisions et les enseignants (pour examiner et réviser les programmes).



L'évaluation *de* l'apprentissage exige que l'on recueille et interprète l'information concernant la performance des élèves dans des domaines importants du curriculum de façon à représenter la nature et la complexité de l'apprentissage souhaité. Du fait que l'apprentissage dans le but de comprendre ne consiste pas seulement à reconnaître ou à mémoriser des faits ou des opérations, les tâches associées à l'évaluation *de* l'apprentissage doivent permettre aux élèves de montrer la complexité de leur compréhension. Les élèves doivent pouvoir appliquer des connaissances, des habiletés, des attitudes et des concepts essentiels de façon authentique et conforme aux idées courantes dans le domaine concerné.

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Dans le cadre de l'évaluation *de* l'apprentissage, les méthodes choisies doivent tenir compte des résultats d'apprentissage attendus et du continuum d'apprentissage qui est nécessaire pour atteindre ces résultats. Elles doivent permettre à tous les élèves de faire état de ce qu'ils comprennent et produire suffisamment de renseignements pour appuyer des énoncés crédibles et justifiables sur la nature et la qualité de leur apprentissage, de façon que d'autres intervenants puissent se servir convenablement de ces données.

Les méthodes d'évaluation *de* l'apprentissage incluent non seulement des tests et des examens mais aussi toute une variété de produits et de démonstrations de l'apprentissage – portfolios, expositions, performances, exposés, simulations, projets multimédias ainsi que diverses autres méthodes écrites, orales et visuelles (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17).

Portfolios de fin d'études

Les portfolios de fin d'études sont obligatoires pour obtenir le diplôme d'études secondaires dans les écoles secondaires de la Colombie Britannique et du Yukon. Ces portfolios constituent des assemblages (électroniques ou imprimés) de documents illustrant les réalisations des élèves à l'école, à la maison et dans la collectivité, y compris des démonstrations de leur compétence dans des habiletés qui ne sont pas mesurées par des examens.

D'une valeur de quatre crédits, les portfolios commencent en 10e année et se terminent à la fin de la 12e année. Voici certains de leurs objectifs :

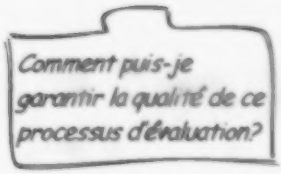
- les élèves jouent un rôle actif et effectuent un travail de réflexion en ce qui concerne la planification, la gestion et l'évaluation de leur apprentissage;
- les élèves montrent ce qu'ils apprennent en plus de l'apprentissage basé sur le développement intellectuel et sur les cours;
- les élèves préparent leur transition au-delà de la 12e année.

Les portfolios sont préparés au niveau de l'école et reposent sur des normes et des critères précis établis par le ministère. Les élèves se servent de ces normes et de ces critères pour planifier, recueillir et présenter les preuves de leur apprentissage et pour s'autoévaluer. Les enseignants s'en servent pour *évaluer* les preuves des élèves et pour assigner des notes.

Le portfolio est composé de trois éléments principaux :

1. La partie centrale (30 pour cent de la note). Les élèves doivent effectuer certains travaux dans les six domaines suivants : arts et design (réagir à un travail en art, à une performance ou à un travail de design); participation et responsabilité communautaire (participer dans un contexte de collaboration et de respect à une activité de services); éducation et planification de carrière (établir un plan de transition au-delà de l'école secondaire); compétences relatives à l'employabilité (effectuer 30 heures de travail ou de bénévolat); technologie de l'information (utiliser ses compétences en technologies de l'information); santé personnelle (effectuer 80 heures d'activité physique de niveau modéré à intense).
2. Les choix (50 pour cent de la note). Les élèves approfondissent les domaines mentionnés précédemment et choisissent d'autres témoignages de leurs réalisations.
3. La présentation (20 pour cent de la note). Les élèves célèbrent leur apprentissage et y réfléchissent à la fin du processus d'établissement du portfolio.

(*Portfolio Assessment and Focus Areas: A Program Guide*)



L'évaluation *de* l'apprentissage doit être soigneusement préparée pour que les éléments d'information sur lesquels les décisions sont fondées soient de la plus grande qualité. Elle est conçue pour être sommative et pour décrire de façon probante et exacte la compétence des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage prévus et, parfois, par rapport aux résultats d'évaluation d'autres élèves. L'attestation de la compétence des élèves doit être basée sur un processus de mesure et d'évaluation rigoureux, fiable, valide et équitable.

Fiabilité

La fiabilité de l'évaluation *de* l'apprentissage dépend du facteur suivant : à quel point l'évaluation proprement dite est exacte, cohérente, équitable et exempte de préjugés et de déformations. Les enseignants peuvent se poser les questions suivantes :

- Est-ce que je dispose de suffisamment de renseignements sur l'apprentissage de cet élève pour porter un jugement définitif?
- Est-ce que les renseignements ont été recueillis d'une façon qui donne à tous les élèves des chances égales de faire état de leur apprentissage?
- Est-ce qu'un autre enseignant arriverait à la même conclusion?
- Est-ce que je prendrais la même décision si je tenais compte de ces renseignements à un autre moment ou d'une autre façon?

Points de référence

Habituellement, les points de référence utilisés pour une évaluation *de* l'apprentissage sont les résultats d'apprentissage établis pour le programme d'études. Une telle évaluation porte notamment sur la mesure de ces résultats d'apprentissage et permet d'interpréter et de communiquer la performance de l'élève par rapport à ces résultats.

Lorsqu'une sélection s'avère nécessaire en raison d'un nombre de postes limités (p. ex. admission à l'université, bourses d'études, possibilités d'emploi), l'évaluation des résultats d'apprentissage sert à classer les élèves. Dans ce genre de situations à interprétation normative, il faut que ce qui est mesuré soit clair et que la façon de mesurer puisse être comprise par n'importe quelle personne susceptible d'utiliser les résultats de l'évaluation.

Validité

Parce que l'évaluation *de* l'apprentissage mène à des énoncés sur la compétence des élèves dans de vastes domaines d'étude, les tâches associées à l'évaluation doivent refléter les connaissances, les habiletés, les dispositions et les concepts essentiels prévus au programme d'études, et les preuves ainsi recueillies doivent confirmer les énoncés et les inférences qui en découlent.

Consignation des données

Quelles que soient les méthodes adoptées par les enseignants pour l'évaluation *de* l'apprentissage, ce sont leurs compte rendus qui fournissent des détails sur la qualité de l'évaluation. Il est essentiel que les données sur les divers aspects de l'évaluation soient détaillées, qu'elles soient accompagnées d'une explication de ce que chaque élément mesure, avec quelle degré d'exactitude et par rapport à quels critères et points de référence. Elles doivent également inclure des justifications par rapport aux résultats d'apprentissage.

Ressource:
Marzano, Transforming Classroom Grading

Lorsque les enseignants consignent des données détaillées et descriptives, ils sont très bien placés pour fournir des compte rendus utiles aux parents et à d'autres personnes intéressées. Une simple représentation symbolique des réalisations de l'élève (p. ex. une note sous forme de lettre ou de pourcentage) est insuffisante. Les compte rendus adressés aux parents et aux autres intervenants doivent expliquer les attentes en matière d'apprentissage qui sont traitées dans le compte rendu, les méthodes d'évaluation utilisées pour recueillir les renseignements connexes et les critères dont l'enseignant tient compte pour formuler son jugement.

Principes directeurs pour la notation

1. Servez-vous des résultats d'apprentissage ou de quelques regroupements (p.ex. domaines) de ces résultats prévus aux programmes d'études pour attribuer les notes.
2. Assurez-vous que la signification des notes correspond aux descriptions précises des résultats et des normes d'apprentissage. Si les élèves parviennent à atteindre le résultat, ils obtiennent la note correspondante. (INTERDICTION d'employer les courbes en cloche!)
3. Les notes doivent exclusivement être fondées sur la performance individuelle par rapport aux résultats d'apprentissage ciblés. Faites état par exemple de l'effort, de la participation et de l'attitude de façon séparée sauf s'ils font expressément partie du résultat d'apprentissage. Les éventuelles pénalités (p. ex. pour retards ou absences) ne devraient pas avoir de répercussion sur la performance ni sur la motivation.
4. Faites état de la performance de l'élève en utilisant diverses méthodes. N'incluez pas toutes les évaluations exprimées sous forme de notes. Faites régulièrement des commentaires de nature formative avec des mots, des grilles d'évaluation ou des listes de vérification et non pas avec des notes.
5. Consignez les données avec un crayon pour pouvoir facilement les mettre à jour et tenir compte des performances les plus récentes. Accordez « une deuxième chance » (ou plus). Les élèves devraient recevoir la note la plus élevée et la plus constante, non pas une moyenne.
6. Faites attention aux calculs éventuels. Essayez de vous servir de la valeur médiane, du mode ou de mesures statistiques autres que la moyenne. Équilibrez les divers éléments dans la note finale pour refléter l'importance donnée à chacun des résultats d'apprentissage.
7. Assurez-vous que chaque évaluation répond à des normes de qualité (p. ex. les cibles et objectifs devraient être bien définis et correspondre aux méthodes, l'échantillon de travaux devrait être approprié et les préjugés et les déformations devraient être exclus) et qu'elle est correctement consignée et mise à jour (p. ex. dans des portfolios, lors des rencontres, sur des feuilles de récapitulation).
8. Discutez avec les élèves et faites-les participer à la notation au début et pendant toute la durée du processus d'enseignement et d'apprentissage.

(Adaptation de l'ouvrage d'O'Connor intitulé *How to Grade for Learning*)

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Rétroaction adressée aux élèves

Du fait que l'évaluation *de* l'apprentissage se produit le plus souvent à la fin d'une unité ou d'un cycle d'apprentissage, la rétroaction adressée aux élèves a des effets moins évidents sur l'apprentissage des élèves que dans le cas de l'évaluation *au service*

de l'apprentissage et de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. Néanmoins, les élèves considèrent leurs notes et la rétroaction des enseignants comme des indicateurs de leur degré de réussite et ils s'en servent pour prendre des décisions sur leur apprentissage à venir.

Différencier l'apprentissage

Dans le contexte de l'évaluation *de* l'apprentissage, la différenciation se manifeste dans l'évaluation proprement dite. Cela n'aurait pas beaucoup de sens de demander à une personne myope de montrer sa compétence en conduite sans ses lunettes. Quand l'automobiliste porte des lunettes, l'examinateur peut avoir une idée assez exacte de la capacité de la personne à conduire et il peut attester de sa compétence. De la même façon, dans le domaine de l'évaluation *de* l'apprentissage, la différenciation exige que des mesures soient prises pour permettre aux élèves de faire la lumière sur un apprentissage donné. Diverses formes d'évaluation offrent de multiples façons de rendre l'apprentissage de l'élève évident aux yeux de l'enseignant. Ainsi, il est possible de faire la démonstration d'un résultat d'apprentissage particulier, comme la compréhension de la notion de conflit en sciences humaines, à l'aide de représentations visuelles, orales, théâtrales ou écrites. Tant que l'écriture ne constitue pas un élément explicite du résultat d'apprentissage, les élèves qui ont des difficultés avec la langue écrite, par exemple, ont alors les mêmes chances de démontrer leur apprentissage que les autres élèves.

Même si l'évaluation *de* l'apprentissage ne pousse pas toujours les enseignants à adapter l'enseignement ou les ressources, elle a une grande influence sur le placement et la promotion des élèves et, par conséquent, sur la nature et l'adaptation de l'enseignement et des programmes que les élèves suivent plus tard. C'est pourquoi, il faut que les résultats de l'évaluation soient suffisamment exacts et détaillés pour se traduire par des recommandations judicieuses.

Réflexion :

Sous quelles formes se présentent vos compte rendus sur la compétence des élèves? Est-ce que cela diffère selon les destinataires?

Communication des renseignements

Il existe de nombreuses façons de communiquer des renseignements sur la compétence des élèves. Dans le cadre de l'évaluation *de* l'apprentissage, la communication doit être adaptée aux destinataires et elle doit inclure tous les renseignements nécessaires pour que ces personnes puissent prendre des décisions réfléchies. Quelle que soit la forme adoptée pour communiquer les renseignements, il faut par contre le faire de façon honnête et juste, et il faut fournir suffisamment de détails et de contexte pour que les renseignements soient bien compris. La façon traditionnelle de diffuser les informations,

Continuum d'un système de communication : des symboles aux conversations

Notes	Bulletins de notes (notes et brefs commentaires)	Communications non officielles et irrégulières	Rencontres parents-enseignants	Bulletins de notes accompagnés de commentaires plus longs	Communications non officielles fréquentes	Rencontres avec les élèves	Rencontres animées par les élèves

(O'Connor, *How to Grade for Learning*)

qui ne repose que sur la note moyenne de l'élève, fournit peu de données sur le développement des habiletés ou des connaissances de l'élève en question. La rencontre parents-enseignant constitue un autre mode de communication qui permet de faire état des diverses formes de réussite et de décrire le niveau de performance de l'élève par rapport à un continuum d'apprentissage allant du stade de l'éveil à celui de la maîtrise. Elle fournit de nombreux éléments d'information aux parents et renforce la responsabilité des élèves par rapport à leur apprentissage.

Un exemple d'évaluation de l'apprentissage

Elijah voulait évaluer la maîtrise des élèves relativement aux habiletés à la fois modernes et traditionnelles qui sont nécessaires pour survivre dans un milieu comme celui du Nunavut, là où il habite. Le thème essentiel de la formation à la survie est enseigné au cours des premières années d'école et se termine au niveau secondaire par un cours dispensé en Inuktitut. Les élèves apprennent à prendre soin d'eux-mêmes et des autres, et à adapter ce qu'ils savent à la situation du moment. Pour survivre, il faut non seulement posséder des habiletés et des connaissances mais il faut aussi posséder ce que le peuple inuit appelle *qumiutit*, c'est-à-dire la capacité, en cas d'urgence, de sortir de sa mémoire les éléments d'information qui permettent à une personne de faire face à la situation et non pas de paniquer. Autrefois, cela s'apprenait de façon holistique selon des principes traditionnels inuits qui étaient entretenus et développés depuis la naissance puis enseignés et renforcés dans la vie quotidienne.

Pendant tout le semestre, Elijah a emmené ses élèves dans la nature pour qu'ils s'exercent à des activités de survie en milieu terrestre, autant avec des méthodes traditionnelles qu'avec des méthodes modernes. Il se faisait toujours accompagner par un aîné qui pouvait donner aux élèves les renseignements nécessaires pour les situations d'urgence. Les élèves ont regardé à maintes reprises des démonstrations d'une habileté particulière. Puis, chacun devait s'exercer tout seul, sous la surveillance et avec l'aide d'Elijah et de l'aîné.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux savoir quelles habiletés de survie chaque élève a maîtrisées et à quel point il est capable de survivre dans la nature.

Elijah savait que ses élèves avaient besoin d'excellentes habiletés de survie pour le Grand Nord.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue la performance de chaque élève en matière d'habiletés de survie traditionnelles et modernes.

Elijah a évalué chaque élève dans chacune des habiletés (p. ex. allumer un feu de façon traditionnelle, faire les nœuds nécessaires pour les croisillons du *qamutik*).

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

J'ai besoin d'une méthode qui permet aux élèves de démontrer les habiletés de survie traditionnelles qu'ils ont apprises. Cette méthode devrait aussi me permettre de déceler les habiletés qu'ils n'ont pas maîtrisées.

Elijah savait que la meilleure façon de déterminer si les élèves avaient maîtrisé les habiletés était de leur demander de les exécuter. Quand les élèves se sont sentis prêts, Elijah leur a donné une occasion de démontrer l'habileté en question à un groupe d'aînés qui, par la suite (individuellement puis collectivement), ont décidé si la performance était satisfaisante.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Garantir la qualité de la méthode sous-entend l'établissement de critères bien définis : soit l'élève réussit à exécuter l'exercice d'habileté, soit il ne réussit pas. Il me faut fournir à l'élève suffisamment d'occasions de démontrer les habiletés dans diverses conditions et à divers moments.

La compétence d'un élève dans une habileté de survie se voit souvent au produit fini. Par exemple, la compétence en art de faire des nœuds doit se manifester dans l'exécution d'un nœud qui répond au besoin prévu, et la compétence en art de faire du feu doit se manifester dans l'allumage d'un feu qui est robuste.

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Maintenant que je sais quelles habiletés chacun des élèves réussit à maîtriser, je peux communiquer les renseignements aux élèves et à leurs parents. Je peux me servir de ces données pour proposer à chaque élève un cheminement d'apprentissage.

À mesure que les aînés jugeaient la performance de chaque élève, Elijah enregistrait les résultats. Il a partagé cette information avec chacun des élèves et ses parents dans un compte rendu comme celui qui figure ci-après.

Rapport sur les habiletés de survie

Élève : _____ **Date :** _____

Habiletés traditionnelles	**Habiletés modernes**	**Faculté d'adaptation aux saisons**	**Attitude**	**Succès**	**Prochaines étapes**
1) Habiletés					
Allumer un feu/moyen de rester au chaud :					
• sources de combustible • obtenir des étincelles	• réchauds à propane, poêles • vêtements				
Abris :					
• abri d'urgence • construction d'igloo[4] • qamaq[5]	• ventes				
Transport :					
• exécution de nœuds pour les croisillons du quamutik • construction d'un kayak ou d'un umiak	• réparation d'une motoneige (bougies, réparation de la chenille et de la courroie) • maintien d'un bateau en bon état de navigabilité				
Navigation :					
• interprétation du terrain • interprétation du ciel • compréhension des variations saisonnières • interprétation des inuksuit	• utilisation du GPS • interprétation des cartes				
Préparatifs d'un voyage sur terre :					
• chargement d'un quamutiq (traîneau) • chargement, équilibre • fournitures nécessaires : couteau à neige, ficelle, aliments, eau, source de chauffage	• prévenir les autres de sa destination • outils et fournitures nécessaires, pièces de motoneige, carburant • utilisation d'appareils de communication				
Source d'alimentation :					
• plantes et leurs propriétés nutritives • chasse, dépouillement et découpage du phoque, du caribou, etc.	• aliments à emporter pour un voyage sur terre et leurs propriétés nutritives				
2) Rapports avec les saisons					
Évaluation des conditions et reconnaissance des signes de danger : • changements saisonniers • changements de terrain • changements de l'eau • changements du vent • changements de temps	Changements climatiques : • changements de temps et leurs effets sur le terrain et l'eau • connaissances des animaux, de leurs caractéristiques et de leurs comportements				
3) Influences des attitudes (adopter la bonne attitude pour apprendre)					
• respect de l'environnement (nettoyer un campement avant de partir, s'occuper des restes d'un animal, ne pas chasser ni pêcher de façon excessive) • respect des aînés et de leur savoir • capacité d'apprendre les enseignements des aînés					

4. Pour savoir construire un igloo, il faut notamment comprendre les différents types de neige, la forme et le positionnement des blocs de neige ainsi que l'utilisation d'un couteau à neige.
5. Un qamaq est une maison ronde construite avec des bouts de bois ou des os et couverte de peaux, de carton ou de toile.

Le rapport d'Elijah indiquait les élèves qui avaient maîtrisé les habiletés nécessaires pour survivre dans un environnement comme celui du Nunavut. Il mentionnait d'autres domaines (notamment la faculté de s'adapter aux saisons et l'influence de l'attitude) sur lesquels les camarades, les parents et les membres de la famille devaient commenter avant que l'on ne puisse entreprendre une évaluation complète. L'évaluation mentionnait également les élèves qui n'étaient pas encore prêts à survivre dans la nature. Mais les aînés n'ont pas arrêté de travailler avec ceux qui ne maîtrisaient pas les habiletés. En effet, ils considèrent l'apprentissage comme un cheminement individuel le long duquel chacun acquiert des habiletés, des connaissances et des attitudes. Si une habileté donnée était au-dessus des capacités d'un élève, les aînés mentionnaient d'autres domaines dans lesquels cette personne pouvait contribuer au bien collectif et celle-ci était reconnue et acceptée pour ce qu'elle apportait au groupe. C'est ainsi que les aînés ont aidé Elijah à suivre le cheminement de chacun de ses élèves.

Résumé de la planification de l'évaluation *de* l'apprentissage

	Évaluation *au service de* l'apprentissage	Évaluation *en tant qu'*apprentissage	Évaluation *de* l'apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et de déterminer les prochaines étapes	**pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes**
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	**le dégré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage**
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	**diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui évaluent à la fois le produit et le processus**
Assurer la qualité	• exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève	• exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation de l'élève • engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner • les élèves tiennent eux-mêmes un dossier sur leur apprentissage	• **exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité** • **attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage** • **communication sommative, équitable et exacte des renseignements**
Exploiter les données	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome • inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) • fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage • offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités • faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage	• **indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève** • **fournir une base pour les discussions sur le placement et la promotion des élèves** • **communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève**

L'annexe 1 présente une vue d'ensemble de la planification de l'évaluation.

Prochaines étapes

Section III

L'accent mis sur les buts de l'évaluation, ainsi que le processus visant à faire de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et de l'évaluation *de* l'apprentissage des éléments distincts et reconnaissables de l'enseignement et du processus d'apprentissage, sont parmi les changements les plus marquants du domaine de l'éducation. Ils représentent un virage majeur dans notre façon de penser, car ils font envisager l'évaluation comme l'un des principaux éléments qui contribuent à l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves. Ils sous-entendent des changements dans l'attitude mentale des éducateurs, des élèves, des parents et de la société.

Idées principales de la Section III

- L'évolution et l'équilibre des buts de l'évaluation requièrent des changements dans les habitudes mentales.
- L'adoption et le maintien d'habitudes mentales exigent des activités de perfectionnement professionnel.
- Renforcer la capacité de repenser et de changer l'évaluation requiert un travail systématique de planification et de mise en œuvre.
- Les provinces et territoires membres du PONC disposent de nombreuses structures et ressources existantes qu'il est possible de mobiliser pour changer les pratiques d'évaluation.

Chapitre 6

Adopter et maintenir l'évaluation en classe à des fins précises

L'apprentissage est obligatoire pour préparer les prochaines générations à réagir et à survivre dans un monde qui évolue à grande vitesse et de façon imprévisible. Pour les éducateurs, le défi est de se lancer eux-mêmes dans l'acquisition de nouvelles connaissances afin d'aider les élèves à exploiter les possibilités et les difficultés générées par les forces sociales changeantes et imprévisibles qui s'exercent sur leur vie.

(Stoll, Fink et Earl, *It's about Learning [and It's about Time]: What's in it for Schools?*)

De nombreuses innovations ont fait leur entrée dans les systèmes d'éducation mais il n'y en a que quelques-unes qui ont eu une influence profonde sur ce qui se passe dans la salle de classe. Qui dit changement dit apprentissage. Les écoles ne peuvent pas vraiment changer sauf si les enseignants et les administrateurs acquièrent de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés, et s'ils sont capables de transférer ce savoir dans la salle de classe.

Considérer l'évaluation comme un facteur majeur de l'apprentissage risque probablement de constituer l'un des changements les plus importants dans la salle de classe. Ce changement va remettre en question les convictions profondes d'un grand nombre d'éducateurs en ce qui concerne leur travail et l'éducation, et il va exiger d'eux qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés.

Le présent document fournit un cadre et une orientation aux enseignants, aux administrateurs et aux formateurs au moment où ils travaillent en collaboration pour apporter des changements fondamentaux aux pratiques d'évaluation en classe. Il ne donne pas de « réponse toute faite ». Ce chapitre propose des idées sur ce qu'il est nécessaire de faire pour adopter et maintenir des pratiques d'évaluation qui différencient l'apprentissage pour tous les élèves. Comme l'évaluation est inséparable d'autres aspects de la scolarisation, il n'est pas possible d'en changer un sans changer les autres. Des changements significatifs en évaluation feront appel non seulement aux éducateurs mais aussi aux parents et aux membres de la collectivité au sens large.

Le succès de l'adoption et du maintien de n'importe quelle modification importante aux pratiques employées dans la salle de classe dépend des transformations qui s'opèrent dans le cœur et l'esprit de chaque enseignant, administrateur et chef de district ou de division. Certains éléments clefs de ce processus sont : comprendre le changement et être prêts à y participer, avoir accès à des services de perfectionnement professionnel pour renforcer les capacités, obtenir le soutien des dirigeants locaux, travailler dans des contextes capables d'accueillir des changements et des adaptations constants, et obtenir le soutien de la collectivité dans son ensemble.

Compréhension et motivation

Le changement de pratiques exige une grande compréhension de la part des éducateurs. Il est essentiel de dépasser l'action immédiate, de s'interroger sur les raisons du changement et sur les différences subtiles entre l'ancien et le nouveau. La plupart des gens traitent de nouveaux éléments d'information de façon conservative parce que les êtres humains ont tendance à préserver leurs croyances et habitudes existantes plutôt que de les transformer ou d'en concevoir de nouvelles. Ils ont également tendance à inclure les nouveaux éléments d'information dans leurs structures de connaissances existantes plutôt que de créer de nouvelles structures pouvant accueillir de nouvelles informations. Ils peuvent intégrés les nouvelles informations dans leurs zones de sécurité et avoir l'impression de pratiquer l'innovation. Mais, comme ils n'ont pas nécessairement compris l'innovation, ils n'ont pas effectué les changements souhaités.

> **Le changement est de nature évolutive et non pas révolutionnaire; la persévérance est essentielle et la patience est une vertu. Dans le domaine éducatif, le processus de changement n'a pas de « destination finale ». Ce qui est important, c'est de « cheminer », en fait vers de nombreuses « destinations ». Dans le monde de l'éducation, le changement est essentiellement l'accumulation de petites améliorations constantes liées à une grande compréhension de la part des enseignants et motivées par une grande compréhension de la part des élèves. Un cheminement qui vaut la peine.**
>
> **(Earl, *The Paradox of Hope: Educating Young Adolescents*)**

Les techniques d'évaluation innovatrices font partie du milieu de l'éducation depuis plusieurs dizaines d'années et, même si plusieurs d'entre elles semblent avoir été adoptées, des changements profonds aux buts de l'évaluation en classe n'en sont pas pour autant évidents. En plus d'avoir accès à toute une collection d'outils d'évaluation, les enseignants ont besoin de prendre le temps de réfléchir activement aux pratiques existantes, de décider de ce qui est différent et de procéder en toute conscience à des adaptations et à des innovations.

En matière d'évaluation, il est parfois difficile de passer de l'acte proprement dit à la réflexion sur l'évaluation. Agir donne l'impression d'être productif. Agir suggère qu'il y a du progrès et que le changement va bientôt se produire. Mais, il ne suffit pas d'être en mouvement. En fait, cela peut même aller à l'encontre du but recherché.

Le fait de changer les pratiques d'évaluation n'est pas seulement un travail intellectuel; en fait, l'évaluation comporte également un aspect intrinsèquement émotionnel qui a un impact sur la motivation. Par exemple :

- L'évaluation *au service de* l'apprentissage repose sur l'idée que tous les élèves sont capables d'apprendre ce qui est au programme d'études et les enseignants possèdent les connaissances dans la matière étudiée ainsi que les compétences pédagogiques nécessaires pour faciliter l'apprentissage des élèves. Si un enseignant n'est pas de cet avis, il risque de se trouver en conflit et de se concentrer inutilement sur les raisons pour lesquelles cela ne fonctionne pas.
- L'évaluation *en tant qu'*apprentissage exige que l'on conçoive différemment non seulement l'évaluation mais également l'enseignement et l'apprentissage. Elle sous-entend que l'on abandonne les méthodes plus traditionnelles de transmission des connaissances, de gestion et de contrôle des classes, et que l'on redistribue les responsabilités dans la salle de classe. Ce changement fondamental d'approche (et donc des interactions enseignants-élèves) peut

créer une sorte de déséquilibre et de dissonance.

- Le fait de s'interroger sur les questions de qualité, en ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage, remet en question les pratiques du passé et soulève le besoin de renouveler la façon de faire les choses.

En matière de pratiques d'évaluation en classe, chaque enseignant accueillera les changements et y réagira en fonction de ses antécédents, de sa formation et de ses expériences. Il devra les examiner et les analyser au même titre que n'importe quel apprentissage nouveau.

Il est important de comprendre que la dissonance fait obligatoirement partie du changement. Les enseignants qui modifient leur compréhension de l'évaluation et qui apprennent de nouvelles façons d'évaluer remettent en même temps en question leurs points de vue sur la façon dont les élèves apprennent et sur le rôle de soutien qu'ils assument dans l'apprentissage de chaque élève. Ils choisissent d'examiner, de réguler, d'adapter et de repenser leur efficacité dans la salle de classe. En fait, ils utilisent les mêmes processus que leurs élèves pour devenir les meilleurs évaluateurs de leur propre travail et ils suivent leur propre cheminement en matière d'apprentissage.

Capacité : connaissances et habiletés

La capacité est un mélange complexe de motivation, d'habileté, d'apprentissage positif, de culture et de contexte organisationnels ainsi que de structure de soutien. Tous ces ingrédients mis ensemble donnent aux individus, aux groupes et, finalement, à des communautés scolaires toutes entières le pouvoir de prendre part à l'apprentissage et de l'appuyer.
(Stoll *et al.*, *Preparing for Change*)

Même si les enseignants possèdent de vastes répertoires de méthodes d'évaluation, il leur faut peut-être revoir et perfectionner leurs connaissances et leurs habiletés à déterminer un but, à décider ce qu'il faut évaluer, à choisir des méthodes, à veiller à la qualité, à interpréter les preuves et à se servir de l'évaluation conformément au but visé. Le cadre de planification de l'évaluation utilisé dans les trois chapitres de la Section II fournit un modèle dont les enseignants peuvent se servir dans ce processus (voir l'annexe 2 qui présente un gabarit pour planifier l'évaluation). La transformation de l'évaluation en classe dépend des connaissances sur les théories de l'apprentissage qu'ont les enseignants, de leurs connaissances de la matière et de leurs connaissances pédagogiques.

Théorie de l'apprentissage

Les travaux de recherche des quelques dernières dizaines d'années ont

Remarques importantes sur la façon dont les gens apprennent

1) Les gens se lancent dans l'apprentissage avec des perceptions du monde, tel qu'il fonctionne. Si, au départ, leur compréhension n'est pas adéquate, ils risquent de ne pas comprendre les nouveaux concepts et éléments d'information qu'on leur enseigne ou bien ils risquent de les apprendre superficiellement et de revenir à leurs idées préconçues dans des situations réelles.
2) Pour acquérir une certaine compétence dans un domaine de recherche, il faut
   - posséder de solides connaissances factuelles;
   - comprendre les faits et les idées dans le contexte d'un cadre conceptuel;
   - organiser les connaissances de façon à pouvoir les extraire et les appliquer.
3) Une approche « métacognitive » de l'enseignement peut aider les gens à maîtriser eux-mêmes leur apprentissage en établissant des objectifs d'apprentissage et en veillant eux-mêmes à leurs progrès par rapport à ces objectifs.

(National Research Council, *How People Learn: Bridging Research and Practice*)

fondamentalement modifié ce que l'on sait sur la façon dont les gens apprennent. Pour que les enseignants se servent de l'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage, il faut qu'ils aient une compréhension des manières dont les gens apprennent et qu'ils se concentrent sur des outils efficaces d'évaluation pour guider l'enseignement.

Programmes d'études et contenu

Changer l'évaluation pour mettre l'accent sur l'apprentissage demande que les enseignants aient une très bonne connaissance des programmes d'études propres aux matières qu'ils enseignent et des façons dont les gens apprennent et maîtrisent un matériel donné. Il est important que les enseignants soient conscients des diverses conceptions erronées que les élèves peuvent apporter avec eux en classe et des points de vue qui sont à l'origine de ces conceptions erronées. Cette information permet alors aux enseignants de fournir des rétroactions descriptives utiles et de concevoir des tâches qui, non seulement remettent en question les croyances actuelles des élèves, mais qui en proposent de nouvelles permettant à ces derniers de poursuivre leur apprentissage.

Pédagogie et différenciation de l'apprentissage

Le fait de se concentrer sur les buts de l'évaluation et de mettre l'accent sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage et sur l'évaluation *en tant qu'*apprentissage oriente une pédagogie différenciée pour tous les élèves. Quand les enseignants possèdent beaucoup d'expertise en adaptation des pratiques pédagogiques, ils sont bien placés pour répondre aux besoins des groupes et des individus. Ils peuvent prévoir des contextes d'apprentissage pour tous, d'autres pour des groupes d'élèves et d'autres encore pour des élèves en particulier. Ils peuvent exploiter toutes sortes de ressources, d'activités et de stratégies pour faire participer les élèves à leur propre apprentissage, faire en sorte que les élèves avancent progressivement dans leur apprentissage et leur donner des occasions de pratiques. Leurs plans peuvent leur servir de modèle, à eux et à leurs élèves, pour énoncer les intentions, pour rendre les liens évidents, pour renforcer les relations et pour déceler les conceptions erronées susceptibles de nuire au processus. L'évaluation devient l'élément essentiel permettant de faire immédiatement des modifications ou, au besoin, de se lancer dans une autre direction.

Leadership

Même quand des services de perfectionnement professionnel de grande qualité et des pratiques communes sont en place, les changements ne se produisent que si les administrateurs scolaires font également preuve d'un grand leadership sur le plan pédagogique et d'une grande créativité en matière de gestion. Les administrateurs ont la responsabilité de créer les conditions nécessaires pour favoriser l'évolution professionnelle des enseignants. Ils doivent très bien comprendre les théories et les pratiques concernant l'évaluation en classe pour pouvoir efficacement examiner et modifier les politiques scolaires, aider les enseignants à organiser leur temps en fonction des priorités, allouer des fonds, veiller à l'évolution des pratiques et créer à l'intérieur de l'école une culture qui permet aux enseignants de se sentir en sécurité au moment où ils remettent en question leurs convictions personnelles et qu'ils modifient leurs pratiques.

Ressources :

- Gregory and Kuzmich, *Data-Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*
- Caron, *Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*

Soutien au changement de la part de l'école et de la collectivité

Parce que la scolarisation est un pilier solide et important de chaque collectivité, chaque fois que des pratiques ou des politiques changent dans les écoles, il est important que le public comprenne les raisons de ces changements, à quoi ressemblent ces changements dans la pratique ainsi que les conséquences de ces changements. L'évaluation constitue la « face publique » de l'éducation et tout changement doit être partagé avec toutes les personnes concernées.

Les élèves représentent le premier groupe et le groupe le plus important qui doit comprendre les changements mis en place. Quand ils parviennent à comprendre que l'apprentissage (en vertu de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage) est le principal but du processus d'évaluation et que l'enseignant est là pour les aider, ils finissent par réaliser que l'apprentissage n'est pas une compétition mais plutôt une série de défis menant à un véritable sentiment d'accomplissement. Le jour où ils doivent subir une évaluation *de* leur apprentissage, ils sont plus susceptibles de se montrer compétents et confiants.

Les parents constituent un autre groupe qui doit comprendre les changements mis en place. On a longtemps considéré la mesure et l'évaluation comme des activités privées, presque mystiques, souvent accompagnées d'une sorte de prémonition. Il faudra un effort concerté pour changer les perceptions des parents et pour les rallier à la cause.

Le grand public constitue le troisième groupe qui a besoin de comprendre les changements. Il est important qu'il parvienne à comprendre les buts de l'évaluation et à voir comment le fait de préciser et de séparer les buts peut contribuer à de meilleures décisions pour tous les élèves et pour la société dans son ensemble.

Des recherches menées en Nouvelle-Zélande indiquent que les enseignants et les responsables de programmes d'études qui collaborent pour étudier les effets des preuves de rendement des élèves sur leur enseignement ont des élèves dont le rendement est supérieur. Ces enseignants participent à des « conversations sur l'apprentissage » qui tiennent compte du travail des élèves pour mieux réfléchir à la façon dont ils peuvent enseigner plus efficacement. Un enseignant décrit le processus de la manière suivante : « Quand on regarde les évaluations, on peut voir où on en est avec les enfants. On peut voir où se trouvent les zones sensibles. C'est le partage entre enseignants qui fait ça. En cas de problème, on le met tout simplement sur la table et on essaie tous de savoir ce qu'il est possible de faire. On se dit : « Peut-être que les autres l'enseignent d'une façon différente »; et puis, on sait que ces petites choses peuvent aider. On a tous hâte maintenant de partager nos résultats pour savoir comment bien faire les choses pour ces enfants. »

(Timperley et Wiseman, *The Sustainability of Professional Development in Literacy*)

Encourager des habitudes mentales

Si les enseignants veulent encourager les élèves à devenir des apprenants à vie, capables de relever les défis d'une société complexe en évolution permanente, il est important qu'eux-mêmes ainsi que leurs élèves

- réfléchissent et travaillent en se disant qu'ils sont responsables de leur propre destinée, toujours prêts à en apprendre davantage;
- valorisent la compréhension qui va en profondeur;
- évitent de porter des jugements et tolèrent l'ambiguïté;
- puissent réfléchir à diverses perspectives tout en posant systématiquement des questions de plus en plus ciblées.

Chapitre 7

Renforcer les capacités pour améliorer l'évaluation en classe

Le présent chapitre donne des exemples de stratégies, de structures et de processus que des particuliers et des groupes peuvent utiliser dans les écoles, les districts, les associations éducatives, les provinces et les territoires pour renforcer leurs capacités en vue d'adopter et de soutenir les changements en matière d'évaluation en classe. Chaque instances devra décider de la façon dont elle intégrera le réexamen de l'évaluation en classe dans ses autres projets de renforcement des capacités. Les exemples qui suivent ne sont qu'un début. À mesure que les éducateurs vont repenser leur évaluation en classe, ils vont en proposer bien d'autres.

Renforcer les capacités consiste à établir et à préserver les conditions, la culture et les structures nécessaires pour favoriser l'apprentissage, les expériences et les occasions d'exercer ses habiletés, en veillant à l'interaction et à l'harmonisation de ces différents éléments.

(Stoll et Bolam, *Leadership in Communities*)

Perfectionnement professionnel

Un véritable apprentissage et sa mise en application ne se limitent pas à assister à des ateliers ou à des cours. Un perfectionnement professionnel efficace ne consiste pas seulement à fournir de façon uniforme des renseignements aux enseignants mais à tenir compte de leurs divers antécédents et des divers contextes dans lesquels ils travaillent. Les enseignants eux-mêmes ont la responsabilité d'acquérir des connaissances pédagogiques et de les transmettre à d'autres en réseautant. Le perfectionnement professionnel peut être officiel (par ex. journées ou séances de perfectionnement prévues pendant l'année scolaire et plan de perfectionnement

Une communauté professionnelle d'apprenants est une communauté dans laquelle les enseignants et les administrateurs d'une école cherchent constamment à apprendre, partagent leur apprentissage et le mettent en application. Leur but est d'améliorer leur efficacité, en qualité de professionnels, et cela pour le bien des élèves; on peut aussi appeler ces communautés des communautés vouées à la recherche et à l'amélioration.

(Hord, *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*)

professionnel) et il peut être non officiel (attention spéciale et quotidienne prêtée aux pratiques d'évaluation en classe). Il peut avoir lieu au cours de la formation initiale des enseignants ou tout au long de leur carrière. Il peut aussi être individuel ou collectif.

On trouvera ci-après quelques exemples de stratégies destinées à renforcer les capacités au moyen du perfectionnement professionnel.

Groupes d'étude sur l'évaluation. Dans un groupe d'étude qui cherche à transformer l'évaluation en classe, les enseignants lisent, étudient, parlent, observent et débattent au sujet des changements à apporter à l'évaluation et ils appliquent les changements aux pratiques d'évaluation. Ils collaborent pour élargir leur champ d'action, pour systématiquement évaluer et apporter les changements en tenant compte de ce qu'ils apprennent.

Équipes de collaboration du Yukon

Le Yukon a mis sur pied un grand nombre d'équipes de collaboration composées d'enseignants de divers niveaux d'expérience d'enseignement dont la tâche est de partager leurs expériences et de rendre visite à leurs classes respectives. Les objectifs de ces équipes sont les suivants :

- offrir un soutien collégial aux autres enseignants et échanger des connaissances et des idées dans le domaine de l'éducation, surtout pour ceux qui se trouvent dans des contextes d'enseignement difficiles;
- offrir un soutien aux nouveaux enseignants du Yukon et à la profession;
- favoriser les liens que les enseignants établissent avec d'autres enseignants dans des milieux d'enseignement semblables;
- aider à la prévention de l'épuisement professionnel et à ses conséquences sur les élèves;
- réduire la fréquence des mutations d'enseignants dans les écoles et en dehors de la profession;
- aider les enseignants à changer leurs styles d'enseignement et à appliquer les connaissances nouvelles qu'ils acquièrent dans des livres ou au cours de journées de perfectionnement professionnel;
- donner aux enseignants l'occasion de visiter d'autres classes et d'autres écoles du Yukon.

Promenades éducatives en évaluation. Au cours de promenades éducatives, les enseignants visitent leurs classes et leurs écoles respectives pour observer en direct les activités d'évaluation, discuter des approches dans ce domaine, partager des ressources, étudier le travail des élèves et planifier des changements dans leurs pratiques d'évaluation.

Plans d'évaluation. Un gabarit pour planifier l'évaluation, comme celui qui figure à l'Annexe 2, est un outil précieux pour repenser les pratiques d'évaluation et en concevoir de nouvelles. Les enseignants peuvent s'en servir pour planifier l'évaluation en même temps que leur enseignement.

Ressource :
Little *et al.*, « Looking at Student Work for Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform »

Collaborations en évaluation. Quand les enseignants collaborent pour étudier les productions écrites ou pour écouter les exposés des élèves, ils apportent à l'exercice la sagesse collective de tous les membres du groupe. Plus il y a de cerveaux, plus les décisions sur ce que les élèves comprennent sont fiables. Les enseignants peuvent travailler ensemble et concevoir diverses stratégies pour aider chacun des élèves à progresser dans son apprentissage.

Recherche-action en évaluation. Quand les éducateurs s'engagent dans la recherche-action, ils expérimentent avec de nouvelles méthodes d'évaluation et ils adoptent un processus pour enregistrer leurs succès ou les obstacles au succès. Ils se servent de ce qu'ils apprennent pour adapter leurs pratiques et ils partagent ce qu'ils ont appris avec les autres.

Conférence ou bulletin d'information électronique sur l'évaluation. Pour certains éducateurs, il n'est pas facile d'avoir des contacts directs avec leurs collègues. Une conférence ou un bulletin d'information électronique sur

l'évaluation leur permet de se poser des questions, d'afficher des exemples, de participer à des discussions et de partager des idées.

Ouvrages spécialisés en évaluation et réflexions écrites. Il existe de nombreux ouvrages et articles d'excellente qualité sur l'évaluation en classe, dont certains figurent dans les marges ainsi que dans la liste de ressources et dans l'appendice figurant à la fin du présent document. Le fait de les lire et de tenir un journal professionnel donne aux éducateurs l'occasion d'examiner leurs propres expériences en évaluation, de réfléchir à celles de leurs élèves dans ce domaine, de s'interroger sur leurs convictions et leurs pratiques en matière d'évaluation, de générer de nouvelles idées, de déterminer leur propre apprentissage sur ce sujet et d'appliquer ce qu'ils ont appris.

Vérifications d'évaluation. Pendant la durée d'un semestre, les enseignants peuvent tenir des journaux détaillés relatifs à leurs pratiques d'évaluation quotidiennes, notamment expliquer l'évaluation et ses buts, aux manières dont ils ont réglé les questions de qualité et aux façons dont ils ont exploité les données de l'évaluation. À la fin du semestre, ils peuvent consulter leurs journaux, noter quelle part de leur évaluation correspond à chacun des buts et décider des changements susceptibles d'améliorer l'équilibre.

Leadership et soutien

Les stratégies de perfectionnement professionnel énoncées ci-dessus exigent leadership et soutien. Un leadership efficace dans les écoles, les districts, les provinces et les territoires permettra aux politiques nécessaires d'être en place, et incitera à repenser l'évaluation en classe en fonction de ses buts. Le PONC est un excellent exemple de système qui soutient les politiques et dont le leadership et l'orientation se manifestent par diverses initiatives comme celle qui a donné naissance à ce document.

Créer une culture de collaboration

Dans le Edmonton Catholic Schools District, le projet d'évaluation pour l'apprentissage a regroupé des administrateurs et des enseignants au sein d'équipes de leadership scolaire. Une étude récente de l'initiative, qui incluait des entrevues avec 60 participants, a montré que les collègues qui travaillent ensemble (dans divers contextes comme des groupes d'étude, des visites mutuelles, la planification en équipe) créent des cultures de collaboration dans leurs écoles et que la collaboration est un catalyseur puissant capable de faire une grande différence chez les élèves. Des attentes élevées et un sens des responsabilités par rapport à l'apprentissage des collègues sont nécessaires au succès de ces équipes. Comme l'a exprimé un enseignant : « Cela oblige à une certaine responsabilisation parce que nous nous entraidons et nous veillons mutuellement à notre apprentissage. C'est comme si on s'attendait à ce que tout le monde s'y mette. »
(Patterson et Rolheiser, « Creating a Culture of Change »)

Les dirigeants des écoles et des districts peuvent accomplir beaucoup pour soutenir l'amélioration constante des pratiques d'évaluation en classe par les enseignants. En plus des stratégies de perfectionnement professionnel décrites ci-dessus, ils peuvent appuyer bien d'autres stratégies, notamment les activités d'expansion, l'échange de critiques amicales, le modelage et l'aménagement du temps.

Activités d'expansion. Les dirigeants peuvent jouer un rôle essentiel et accorder à l'évaluation en classe une grande priorité en veillant à ce que les frontières

entre les classes individuelles et entre les écoles soient perméables. À court terme, cela signifie peut-être inclure dans l'ordre du jour de chaque réunion un exemple de pratique exemplaire, lequel peut être aussi simple que de demander au personnel d'apporter un travail d'élève et de le partager. À long terme, le personnel des écoles pourrait établir des plans d'amélioration scolaire dont l'un des objectifs serait d'améliorer l'évaluation en classe à l'échelle de l'école. De tels plans devraient inclure des indicateurs montrant les preuves du changement.

Un ami critique est une personne en qui l'on a confiance qui pose des questions provocantes, qui porte un regard nouveau sur l'information et qui, en toute amitié, fournit des critiques constructives du travail de quelqu'un.
(Costa et Kallick, *Assessment in the Learning Organization*)

Échange de critiques amicales. Des amis critiques offrent un soutien et des critiques honnêtes et ouvertes. Quand ils sont experts en évaluation en classe et qu'ils possèdent la sensibilité et la capacité d'écouter et de réagir de façon réfléchie, de tels amis constituent parfois des atouts précieux. Ils peuvent observer ce qui n'est pas forcément visible aux initiés, inciter à la réflexion sur les pratiques d'évaluation en classe, poser des questions et demander des justifications. Ils n'ont pas peur de remettre en question les a priori mais ils le font avec obligeance et sans porter de jugements. Ils n'oublient pas non plus de rappeler les accomplissements. Les dirigeants sont bien placés pour encourager l'échange de critiques amicales dans leurs districts et au-delà.

En plus de douze ans de travail avec les écoles élémentaires urbaines pour adopter des pratiques d'enseignement à l'échelle de l'école, le Center for School Improvements de l'Université de Chicago a remarqué qu'il se produisait peu de changements à moins que le directeur d'école ne soit complètement engagé.
(Bryk *et al.*, « Urban School Development: Literacy as a Lever for Change »)

Modelage. Pour les dirigeants, l'une des façons les plus efficaces de soutenir le nouvel apprentissage des autres est de montrer l'exemple. Ils peuvent modeler des comportements, des attitudes et des engagements qu'ils attendent des autres. Les dirigeants qui font état de ce qu'ils apprennent eux-mêmes sur l'évaluation en classe peuvent s'approprier le message suivant : « Faites ce que je fais et ce que je dis ». Ce message vaut non seulement pour le processus mais aussi pour le contenu de l'apprentissage permanent sur l'évaluation en classe. Que ce soit dans le contexte d'activités officielles, comme la planification de l'amélioration scolaire et les plans de perfectionnement professionnel, ou dans le contexte des décisions quotidiennes non officielles qu'ils doivent prendre, les dirigeants se basent sur des données pour annoncer ce qui va se passer, pour déterminer la meilleure façon d'aider les autres à s'aider eux-mêmes ou pour déterminer les compétences.

Bien plus que l'argent, ce qui manque aux enseignants et aux administrateurs c'est le temps : le temps d'enseigner, le temps d'avoir des conversations, le temps de réfléchir et le temps de planifier.
(Schlechty, *Schools for the Twenty-First Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*)

Aménagement du temps. Les éducateurs ont souvent l'impression de ne pas avoir beaucoup de contrôle sur la façon dont le temps est aménagé à l'école. Selon eux, c'est le temps qui leur manque le plus. Leur frustration s'exprime souvent par rapport au sentiment qu'ils ont d'avoir à accomplir plus que ce que le temps dont ils disposent ne permet. Cependant, le problème est moins le manque de temps que l'utilisation du temps. Repenser l'évaluation en classe ne sous-entend pas faire *plus* mais faire *différemment*. Comme il est indiqué dans les pyramides de la

Nous devons faire des choix et devenir de plus en plus ingénus et ingénieux dans la façon dont nous répartissons le peu de temps dont nous disposons.

(Lafleur, « The Time of Our Lives: Learning from the Time Experiences of Teachers and Administrators during a Period of Educational Reform »)

figure 2.1 en page 15, le défi consiste à équilibrer les pratiques d'évaluation en classe. Les dirigeants peuvent aider les enseignants à consacrer le temps de réflexion nécessaire en calculant les coûts (l'idée que tout ce qui est accompli représente un coût par rapport à ce qui n'est pas accompli) et en prenant les décisions en conséquence. Ils peuvent les aider en acceptant et en multipliant les occasions d'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage de façon que les élèves participent davantage à leur apprentissage et en fassent état.

Participation des parents et de la collectivité

En créant délibérément un partenariat, on peut efficacement faire participer les parents, les élèves et la communauté au travail de l'école. Les membres d'un partenariat essaient ensemble d'atteindre des objectifs, fournissent des points de vue différents, offrent un soutien et apportent des habiletés et des points forts variés.

À moins que les enfants « rapportent chez eux les valeurs qu'on leur inculque à l'école » et que la collectivité comprenne et partage les valeurs de l'école, l'amélioration scolaire partira à la dérive. Un travail stratégique avec la collectivité est donc extrêmement important.

(English National College for School Leadership, *Making the Difference: Successful Leadership in Challenging Circumstances*)

(L'exemple de lettre adressée aux parents figurant à la page 35 et l'exemple de rencontres animées par les élèves figurant à la page 49 montrent de quelles façons les partenariats peuvent s'établir quand l'évaluation ne représente pas quelque chose qui est fait aux élèves mais plutôt quelque chose qui est fait *avec* les élèves, *pour* les élèves et *par* les élèves.) On trouvera ci-après quelques stratégies visant à créer des partenariats efficaces entre l'école, la famille et la collectivité pour l'évaluation en classe (adaptation de l'ouvrage d'Epstein, 2002).

Ateliers destinés aux parents. Prévoyez des ateliers à l'intention des parents pour expliquer les pratiques actuelles d'évaluation en classe, pour montrer comment vous ciblez l'enseignement et comment vous soutenez l'apprentissage.

Communication. Adoptez des mécanismes pour établir une communication opportune et à double sens entre la maison et l'école, et ainsi célébrer le succès des élèves et signaler les domaines d'inquiétude. Par exemple, utilisez une chemise pour envoyer chaque semaine le travail de l'élève à la maison et prévoyez un espace pour les réflexions de l'élève et pour les commentaires des parents.

Bénévolat. Sondez les intérêts, les points forts et la disponibilité des parents et des membres de la collectivité, et établissez un programme faisant appel à des bénévoles pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves, comme le prévoient les pratiques d'évaluation en classe.

Apprentissage à la maison. Adoptez des mesures permettant aux parents de veiller à ce que les devoirs se fassent, d'offrir un soutien et de faire des

commentaires aux enseignants en tenant compte d'un ensemble de critères fondés sur les résultats d'apprentissage et fournis par les enseignants.

Prise de décisions. Encouragez et facilitez la participation active des parents et des élèves aux décisions qui découlent de l'évaluation et qui ont des répercussions sur l'élève, notamment celles qui portent sur la suite de l'apprentissage. Utilisez l'évaluation comme occasion d'apprentissage pour encourager les élèves à parler de façon explicite de leur propre apprentissage, et encourager les autres à faire la même chose.

Célébration avec la collectivité. Songez à produire une série vidéo destinée aux réseaux de câblodistribution locaux qui souligne le travail d'évaluation effectué dans vos écoles. Une telle série peut inclure des scènes illustrant le processus dans lequel vous vous êtes engagés ainsi que des discussions entre enseignants, élèves et parents sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

Repenser l'évaluation en classe représente peut-être un défi de taille. Comme l'ont constaté les enseignants Christine et Paul (voir *Une évaluation en direct*, pages 18 à 26), il faut commencer par prêter attention aux buts de l'évaluation et aux élèves de la classe. Cependant, il faut se rappeler que les enseignants ne sont pas les seuls à faire de l'évaluation un élément essentiel de l'apprentissage. Comme l'a exprimé Margaret Mead, « il ne faut jamais douter qu'un petit groupe de citoyens décidés puisse changer le monde. En fait, c'est grâce à eux que les choses bougent. ». Il ne faut pas non plus sous-estimer le pouvoir de l'évaluation en classe.

Réflexion :

Quelles sont les prochaines étapes que vous-même ou votre équipe pouvez approfondir de façon à faire une différence dans l'apprentissage des élèves?

Annexes

Annexe 1

Vue d'ensemble de la planification de l'évaluation

Cette annexe reprend, en un seul tableau, les tableaux qui figurent à la fin des chapitres 3, 4 et 5 (Section II) du présent document.

	L'évaluation *au service de* l'apprentissage	L'évaluation *en tant qu'*apprentissage	L'évaluation *de* l'apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les étapes suivantes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et de déterminer les prochaines étapes suivantes	pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	le raisonnement de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	le degré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui évaluent à la fois le produit et le processus
Assurer la qualité	• exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève	• exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autosurveillance et de l'autoadaptation de l'élève • engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner • les élèves tiennent eux-mêmes un dossier sur leur apprentissage	• exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • communication sommative, équitable et exacte des renseignements
Exploiter les données	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome • inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) • fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage • offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités • faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage	• indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève • baser les discussions sur le placement et la promotion des élèves • communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève

Annexe 2

Gabarit pour planifier l'évaluation

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Qu'est-ce que j'évalue?

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Comment puis-je garantir la qualité de cette évaluation?

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Ressources complémentaires à consulter

Les ressources suivantes peuvent aider les enseignants et les administrateurs à étudier et à mettre en œuvre l'évaluation en classe en fonction de ses buts. Cette liste est loin d'être exhaustive. En fait, elle inclut des exemples de livres, d'articles, de documents et de sites Web pouvant servir de point de départ aux individus et aux groupes qui désirent se constituer un recueil personnalisé de ressources sur l'évaluation.

Active Learning Practice for Schools: Teaching for Understanding. <http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/index.cfm>

Airasian, P.W. *Assessment in the Classroom: A Concise Approach.* 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill, 1999.

Alberta Assessment Consortium: Everyday Assessment Tools. <http://www.aac.ab.ca/>

Alberta. 2003. *Classroom Assessment Toolkit: 1-6.* <http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/ict/div1to4.pdf>

Arter, J., and K. Busick. *Practice with Student-Involved Classroom Assessment.* Portland, OR: Assessment Training Institute, 2001.

Arter, J., and J. McTighe. *Scoring Rubrics in the Classroom.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2001.

Assessment Training Institute. Homepage. <http://www.assessmentinst.com>

Association of Assessment Inspectors and Advisors. 2000. Homepage. <www.rmplc.co.uk/orgs/aaia>

Black, P. *Testing: Friend or Foe?* Falmer Press: London, 1998.

Black, P., and D. William. "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan* 80.2 (1998): 139-148.

Black, P., and C. Harrison. "Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment." *School Science Review* 82.301 (2001): 55-61.

Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, and D. Wiliam. *Assessment for Learning: Putting It into Practice.* Berkshire, UK: Open University Press, 2003.

Blythe, T., D. Allen, and P.B. Schieffelin. *Looking Together at Student Work: A Companion Guide to Assessing Student Learning.* New York, NY: Teachers' College Press, 1999.

British Columbia Ministry of Education. 1996; 27 January 1999. "Appendix D: Evaluation Example. Standards Department." <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/physics/apdg12.htm>

---. 2004. *Classroom Assessment and Evaluation.* <http://www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/class_assess.htm>

Brophy, G. "Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn." *Educational Leadership* (1987).

Brown, A. "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms." *Metacognition, Motivation, and Understanding*, eds. F. Weinert and R. Kluwe. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1987.

Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning.* Schofield, WI: Wisconsin State Reading Association, 1995.

Cecil, N. *The Art of Inquiry: Questioning Strategies for K-6 Classrooms.* Winnipeg, MB: Peguis Publishers, 1995.

Chi, M., R. Glaser, and M. Farr, eds. *The Nature of Expertise.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

Clarke, S. *Unlocking Formative Assessment.* London: Hodder and Stoughton, 2001.

Clarke, S., and C. Gipps. "The Role of Teachers in Teacher Assessment in England." *Evaluation Research in Education* 14.1 (2000): 38-52.

Classroom Assessment Practices-National (CAPNAT). Homepage. <http://educ.queensu.ca/~capnat>

Costa, A. "Reassessing Assessment." *Educational Leadership* 20.1 (1989).

Darling-Hammond, L. "Performance-Based Assessment and Educational Equity." *Harvard Educational Review* 64.1 (1994): 5-30.

Darling-Hammond, L., J. Ancess, and B. Falk. *Authentic Assessment in Action.* New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, 1995.

Davies, A. *Making Classroom Assessment Work.* Courtenay, BC: Connections Publishing, 2000.

Davies, A., et al. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation and Reporting.* Winnipeg, MB: Peguis Publishers, 1992.

Deci, E. *Intrinsic Motivation.* New York, NY: Plenum, 1975.

Deci, E., R. Vallerand, L. Pelletier, and R. Ryan. "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective." *Educational Psychologist* 26 (1991): 325-346.

Dweck, C., and E. Legget. "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality." *Psychological Review* 95 (1988): 256-273.

Earl, L. *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.

Earl, L.M. "Assessment and Accountability in Education in Ontario." *Canadian Journal of Education* 20.1 (1995): 45-55.

---. "Moving from the Political to the Practical: A Hard Look at Assessment and Accountability." *Orbit* 26.2 (1995): 61-63.

Earl, L.M., and J.B. Cousins. *Classroom Assessment: Changing the Face, Facing the Change.* Mississauga, ON: Ontario Public School Teachers' Federation, 1995.

---. "Facing the Change: Aligning Assessment with Curriculum." *Orbit* 26.1 (1995): 38-43.

Educational Resources Information Center Clearinghouse on Assessment and Evaluation (ERIC/AE). <http://www.eric.ed.gov/>

Educators in Connecticut's Pomperaug Regional School District 15. *A Teacher's Guide to Performance-Based Learning and Assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

Farr, B.P., and E. Trumbell. *Assessment Alternatives for Diverse Classrooms.* Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

Fogarty, R. *Balanced Assessment.* Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, 1998.

Fountas, A.C., and K. O'Connor. *How to Grade for Learning: The Mindful School.* Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, 1999.

Fountas, I., and G.S. Pinnell. *Guiding Readers and Writers Grades 3-6.* Portsmouth, NH: Heinemann Publishing, 2001.

Gipps, C. "Sociocultural Perspectives on Assessment." In G. Wells and G. Claxton, eds., *Learning for Life in the 21st Century.* Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

Gipps, C.V. *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment.* London: Falmer Press, 1994.

Gregory, K., C. Cameron, and A. Davies. *Conferencing and Reporting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms.* Courtenay, BC: Connections Publishing, 2001.

---. *Self-Assessment and Goal-Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms.* Courtenay, BC: Connections Publishing, 2000.

---. *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms.* Courtenay, BC: Connections Publishing, 1997.

Gregory, G., and C. Chapman. *Differentiated Instructional Strategies.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2002.

Gregory, G., and L. Kuzmich. *Data-Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2004.

Griffin, P., P. Smith, and L. Martin. *Profiles in English as a Second Language.* Clifton Hill, Victoria, BC: Robert Andersen and Associates, 2003.

Griffin, P., P. Smith, and N. Ridge. *The Literacy Profiles in Practice: Toward Authentic Assessment.* Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

Gronlund, N.E. *Assessment of Student Achievement.* Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Hargreaves, A. *Curriculum and Assessment Reform.* Toronto, ON: The Ontario Institute for Studies in Education, 1989.

Hart, D. *Authentic Assessment: A Handbook for Educators.* New York, NY: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.

Hibbard, K.M., et al. *A Teacher's Guide to Performance-Based Learning and Assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

Hill, B.C., and C. Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together.* Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Hill, B.C., C. Ruptic, and L. Norwick. *Classroom-Based Assessment.* Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1998.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Student Evaluation.* Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan University, 2000.

Kubiszyn, T., and G. Borich. *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice.* 6th ed. New York, NY: Wiley, 2000.

Lambert, N., and B. McCombs, eds. *How Students Learn.* Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

Linn, R., and N. Gronlund. *Measurement and Assessment in Teaching.* San Francisco: Prentice Hall, 2000.

Little, J.W., et al. "Looking at Student Work for Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform." *Phi Delta Kappan* 85.3, (2003): 185-192.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community.* Winnipeg, MB: Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2003.

Manitoba Education and Training. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts: A Foundation for Implementation.* Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1996.

Manitoba Education and Training. 2001. *Grades 5 to 8 Mathematics: Classroom-Based Assessment.* <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/docs/support/mathassess/5-8.pdf>

Marzano, R.J., and A.L. Costa. "Question: Do Standardized Tests Measure General Cognitive Skills? Answer: No." *Educational Leadership* 45.8 (1988): 66-71.

Marzano, R.J., D. Pickering, and J. McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Marzano, R.J., D.J. Pickering, and J.E. Pollock. *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

McTighe, J. "What Happens between Assessments?" *Educational Leadership* 54.4 (1997): 6-12.

National Council of Teachers of Mathematics. *More and Better Mathematics for All Students.* <http://www.nctm.org/>

National Research Council. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Committee on Developments in the Science of Learning. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

National Research Council. *How People Learn: Bridging Research and Practice.* Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

North Central Regional Educational Laboratory. Homepage. <http://www.ncrel.org/>

Northwest Territories Education, Culture and Employment. *Student Evaluation Handbook, Curriculum Support Document.* NWT: Northwest Territories Education, Culture and Employment, 1993.

---. *Educating All Our Children: Departmental Directive on Student Assessment, Evaluation and Reporting.* NWT: Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2001.

Northwest Territories Language Arts Document. <http://www.ece.gov.nt.ca/Divisions/kindergarten_g12/indexK12.htm>

Nunavut Department of Education. 2001. *Guidelines for Teaching in a Bilingual Setting.*

---. 2003. *Ilitaunnikuliriniq: Student Assessment in Nunavut Schools* (draft).

---. 2004. EL2 *Junior Secondary Teacher's Handbook for Nunavut Schools.*

---. 2005. *Framework for Nunavut Curriculum Development.*

---. 2005. *Inuglugijaittuq: Inclusive Education in Nunavut Schools* (draft).

Fountas, A.C., and K. O'Connor. *How to Grade for Learning: The Mindful School.* Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, 1999.

Pinnell, G.S. *Guided Reading, Good First Teaching for All Children.* Porstmouth, NH: Heinemann, 1996.

Popham, W.J. *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know.* 2nd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998.

Poynter, L. 2000. *Using Self-Evaluation with Fourth Graders.* <http://www.enc.org/topics/assessment/classroom/document.shtm?input=FOC-001564-index>

Relearning by Design. Homepage. <http://www.relearning.org>

Rolheiser, C., ed. 1996. *Self-Evaluation: Helping Students Get Better at It! A Teacher's Resource Book.* Toronto, ON: Visutronx, 1996.

Rolheiser, C., B. Bower, and L. Stevahn. *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Salvia, J., and J.E. Ysseldyke. *Assessment.* 8th ed. Boston: Houghton Mifflin, 2000.

Saskatchewan Education. 1991. *Student Evaluation: A Teacher Handbook.* <http://www.sasked.gov.sk.ca/k/pecs/ae/docs/student/eval1991.pdf>

Saskatchewan Learning. 2001. *Mathematics Assessment Criteria.* <http://www.sasked.gov.sk.ca/k/pecs/ae/docs/plap/math/math2001/pbm.pdf>

---. 2001. *Opportunity-to-Learn Rubrics.* <http://www.sasked.gov.sk.ca/k/pecs/ae/docs/plap/math/math2001/otlrubrics.pdf>

Saskatchewan Professional Development Unit. 2003. *Performance Assessments: A Wealth of Possibilities, Connecting the Pieces.*

---. 2003. *Portfolios: More Than Just a File Folder, Connecting the Pieces.*

---. 2003. *Rubrics: When? Why? How?, Connecting the Pieces.*

Schraw, G. "Promoting General Metacognitive Awareness." *Instructional Science* 26 (1998): 113-125.

Shephard, L.A. "Why We Need Better Assessments." *Educational Leadership* 46.7 (1989): 4-9.

Sternberg, R. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence.* New York, NY: Cambridge University Press, 1985.

Sternberg, R., and E. Grigorenko. *Dynamic Testing.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

Stiggins, R.J. "Revitalizing Classroom Assessment: The Highest Instructional Priority." *Phi Delta Kappan* 69.5 (1988): 363-368.

---. "Assessment Literacy." *Phi Delta Kappan* 72.7 (1991): 534-539.

---. "Assessment Literacy for the 21st Century." *Phi Delta Kappan* 77.3 (1995): 238-245.

---. *Student-Centered Classroom Assessment.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.

---. *Classroom Assessment for Student Success.* National Education Association, 1998.

Stiggins, R.J. *Leadership for Excellence in Assessment: A Powerful New School District Planning Guide.* Portland, OR: Assessment Training Institute, 2001.

---. *Student-Involved Classroom Assessment.* 3rd ed. New York, NY: Prentice Hall, 2000.

Stiggins, R.J. "Assessment, Student Confidence, and School Success." *Phi Delta Kappan* (November 1999): 191-198.

---. 2002. *Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning.* <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>

Sutton, R. *Assessment for Learning.* Salford: RS Publications, 1995.

Torrance, H., and J. Pryor. *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning, and Assessment in the Classroom.* Philadelphia: Open University Press, 1998.

Tomlinson, C. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

Trussell-Cullen, A. *Assessment in the Learner-Centered Classroom.* Carlsbad, CA: Dominie, 1998.

Valencia, S.W., E.H. Hiebert, and P.P. Afflerbach. *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities.* Newark, DW: International Reading Association, 1994.

Weiner, B. *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research.* Newbury Park, CA: Sage, 1992.

Wiggins, G. "Rational Numbers: Toward Grading and Scoring that Help Rather than Harm Learning." *American Educator* 12.4 (1988): 20-25, 45-48.

---. "Teaching to the (Authentic) Test." *Educational Leadership* 46.6 (1989): 41-47.

---. "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment." *Phi Delta Kappan* 70.9 (1989): 703-713.

---. "Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work." *Educational Leadership* 48.5 (1991): 18-25.

---. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

---. "Practising What We Preach in Designing Authentic Assessments." *Educational Leadership* 54.4 (1996): 18-25.

Wiggins, G.P. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Wiggins, G. *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey Bass, 1998.

Wiggins, G., and J. McTighe. *Understanding by Design.* Alexandria, VA: Assocation for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Williams, D. Homepage.
<http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/hpages/dwiliam.html>

Williams, W., et al. *Practical Intelligence for School: A Handbook for Teachers of Grades 5-8.* New York, NY: Harper Collins, 1996.

Wilson, R., and S.F. Young. *Assessment and Learning. The ICE Approach.* Winnipeg: Peguis Publishers, 2000.

Zmuda, A., and M. Tomaino. *The Competent Classroom: Aligning High School Curriculum, Standards, and Assessment-A Creative Teaching Guide.* New York, NY: Teachers' College Press, 2001.

Ouvrages cités

Afflerbach, P. "The Use of Think-Aloud Protocols and Verbal Reports as Research Methodology." In M. Kamil, ed., *Methods of Literacy Research* (87-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2002.

Assessment Reform Group. 1999. *Assessment for Learning beyond the Black Box.* Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education. <http://arg.educ.cam.ac.uk/AssessInsides.pdf>

Black, P., and D. Wiliam. "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan* 80.2 (1998): 139-148.

Brophy, J. "Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn." *Educational Leadership* 45.2 (1987) 40-48.

Brown, A.L. "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms." In F.E. Weinert and R.H. Kluwe, eds., *Metacognition, Motivation, and Understanding.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

Bryk, A., Rollow, S., and G. Pinnell. "Urban School Development: Literacy as a Lever for Change." *Educational Policy,* 10.2 (1996): 172-201.

Caron, J. *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 2003.

Center for Applied Special Technology (CAST). Universal Design for Learning. <http://www.cast.org>

Costa, A. "Reassessing Assessment." *Educational Leadership* 20.1 (1989).

---. Prologue. In D. Hyerle, ed. *Visual Tools for Constructing Knowledge.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

---. *Habits of Mind: A Developmental Series.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 2000.

Costa, A., and B. Kallick, eds. *Assessment in the Learning Organization: Shifting the Paradigm.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

Davies, A., et al. 1992. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation and Reporting.* Winnipeg, MB: Peguis Publishers, 1992.

Earl, L. *The Paradox of Hope: Educating Young Adolescents.* Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. Seminar Servies Paper 87 (October 1999), Victoria, Australia, 1999.

---. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel.* Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.

Elbow, P. *Writing without Teachers.* 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1998.

English National College for School Leadership (ND). *Making the Difference: Successful Leadership in Challenging Circumstances.* Nottingham, UK: National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/media/F7B/96/randd-le-makingthedifference.pdf>

Epstein, J. *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action.* Thousand Oakes, CA: Corwin, 2002.

Gipps, C.V. *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment.* London: Falmer Press, 1994.

Gipps, C.V., and J.J. Cumming. *Assessing Literacies.* Paper Presented at the International Literacy Conference: Literacy Policies for the Schools We Need, Toronto, 2003.

Gipps, C., B. McCallum, and E. Hargreaves. *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies.* London: Routledge Falmer, 2000.

Gregory, G., and C. Chapman. *Differentiated Instructional Strategies.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2002.

Gregory, G. and L. Kuzmich. *Data-Driven Differentiation in the Standards-Based Classrom.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2004.

Gregory, K., C. Cameron, and A. Davies. *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms.* Courtenay, BC: Connections Publishing, 2000.

Herman, J.L., and D.C.D. Klein. *Assessing Opportunity to Learn: A California Example* (CSE Technical 453). Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, 1997.

Hord, S. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement.* Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

Hutchison, N. *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools.* Toronto: Prentice Hall, 2001.

Lafleur, C. "The Time of our Lives: Learning from the Time Experiences of Teachers and Administrators During a Period of Educational Reform." OISE/University of Toronto, Unpublished Ph.D. dissertation, 2001.

Lambert, N.M., and B.L. McCombs. *How Students Learn: Reforming Schools through Learner-Centered Education.* Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

Little, J. W., et al. "Looking at Student Work for Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform." *Phi Delta Kappan* 85.3 (2003): 185-192.

Linn, R., and N. Gronlund. *Measurement and Assessment in Teaching.* San Francisco: Prentice Hall, 2000.

Manitoba Education and Training. *Success for All Learners: A Handbook on Differentiating Instruction.* Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1996.

Manitoba Education and Youth. 2003. *Senior 2 Science: A Foundation for Implementation.* <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/cur/science/found/s2/>

Marzano, R. *Tranforming Classroom Grading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Marzano, R.J., and A.L. Costa. "Question: Do Standardized Tests Measure General Cognitive Skills? Answer: No." *Educational Leadership* 45.8 (1988): 66-71.

Marzano, R., D. Pickering, and J. McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model.* Aurora, CO: Mid-Continent Research for Eucation and Learning, 1993.

National Research Council. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Committee on Developments in the Science of Learning. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

O'Connor, K. *How to Grade for Learning: The Mindful School.* Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing, 1999.

Patterson, D. and C. Rolheiser. "Creating a Culture of Change." *National Staff Development Council* 25.2 (2004): 1-4. <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/patterson252.pdf>

Philpott, D., et al. "Supporting Learner Diversity in Aboriginal Schools: The Emergence of a Cultural Paradigm of Inclusion." In W.C. Nesbit, ed., *Cultural Diversity and Education: Interface Issues.* St. John's, NL: Memorial University, 2004.

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada (1993). Edmonton : Comité consultatif mixte, Centre for Rersearch in Applied Measurement and Evaluation.

Sadler, R. "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems." *Instructional Science* 18 (1989): 119-144.

Schlechty, P. *Schools for the Twenty-First Century : Leadership Imperatives for Educational Reform.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Schraw, G. "Promoting General Metacognitive Awareness." *Instructional Science* 26 (1998): 113-125.

Stiggins, R.J. "Assessment, Student Confidence, and School Success." *Phi Delta Kappan* (November) (1999): 191-198.

---. *Leadership for Excellence in Assessment: A Powerful New School District Planning Guide.* Portland, OR: Assessment Training Institute, 2001.

Stoll, L., D. Fink, and L. Earl. *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer, 2003.

Stoll, L., et al. *Preparing for Change: Evaluation of the Key Stage-3 Strategy Pilot.* Final Report.London: Department of Education and Skills, 2003.

Stoll, Louise, and Ray Bolam. *Leadership in Communities.* National College for School Leadership, International Conference, 2002.

Sutton, R. 1995. *Assessment for Learning.* Salford, UK: RS Publications, 1995.

Timperley, H.S., and J. Wiseman. *The Sustainability of Professional Development in Literacy.* Report to the New Zealand Ministry of Education, Wellington, New Zealand, 2003.

Tomlinson, C. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

Wiggins, G.P. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Wiggins, G., and J. McTighe. *Understanding by Design.* Alexandria, VA: Assocation for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Wiggins, G. *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey Bass, 1998.

Appendice à la version française

Le présent document a été conçu en langue anglaise et s'appuie, comme la bibliographie l'atteste, sur des ouvrages et des articles rédigés dans cette langue. Il existe bien sûr des ouvrages et des articles relatifs à l'évaluation rédigés en langue française. Or ceux-ci ne sont guère traduits en anglais et donc peu accessibles à celles et ceux qui n'ont qu'une compréhension limitée du français.

Il a donc paru utile de joindre à la version française du présent document un appendice qui propose une bibliographie commentée d'une dizaine de titres français, par ailleurs aisément accessibles :

- la première référence constitue une revue de publications en langue française sur l'évaluation formative de l'apprentissage (ce texte est également disponible en langue anglaise et devrait donc permettre de corriger la situation décrite ci-dessus);
- les deuxième et troisième références renvoient à deux documents sur l'évaluation publiés par le ministère de l'Éducation du Québec;
- les quatrième et cinquième références, extraits d'un dossier sur l'évaluation d'une revue de pédagogie générale, mettent l'accent sur les nouvelles tendances en évaluation au Québec;
- la sixième référence porte sur le chapitre consacré à l'évaluation d'un ouvrage portant sur la construction des savoirs;
- les septième et huitième références portent sur la problématique de l'évaluation et mettent de l'avant la régulation des apprentissages;
- la neuvième référence aborde les relations entre évaluation et motivation;
- la dixième référence, enfin, porte sur un dossier complet sur l'évaluation d'une revue consacrée à l'enseignement en français.

Tous ces textes se rassemblent autour d'une même vision : intégrée à l'apprentissage, l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre; ainsi conçue, elle accorde un rôle essentiel à la régulation et à la rétroaction, au nom d'un enjeu fondamental : l'autonomisation de l'apprenant.

On notera, à la lecture de cet appendice, les convergences, fortes et nombreuses, entre les perspectives actuelles sur l'évaluation avancées dans les écrits de langue française et celles qui constituent le contenu de cet appendice.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005) « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), p. 265-290.

Cet article (dont le but est de promouvoir la diffusion internationale des travaux publiés en français au cours des 25 dernières années) présente l'évaluation formative dans une perspective élargie : partie intégrale de l'apprentissage, elle exige une diversification des moyens d'évaluation (ex. : observations, échanges entre apprenants, interactions collectives). Une telle conception de l'évaluation formative met de l'avant la « régulation » de l'apprentissage (la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves) : rétroaction, souvent interactive et informelle, aux élèves sur leurs apprentissages mais également adaptation de l'enseignement pour répondre à un éventail diversifié de besoins et, plus fondamentalement, acquisition par les élèves des compétences nécessaires à l'autoévaluation, qui devient un objectif de formation.

Gouvernement du Québec (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 68 p. (ce document est également accessible à l'adresse électronique suivante : « http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm » [juillet 2005]).

Ce document énonce la vision de l'évaluation que le ministère de l'Éducation entend promouvoir : au service de l'élève qui est la raison d'être du système d'éducation, l'évaluation est intégrée à l'action pédagogique; elle concourt au développement du plein potentiel de l'élève et est essentielle pour aider celui-ci à mieux apprendre. Dans cette perspective, le document présente des valeurs fondamentales – la justice, l'égalité et l'équité –, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales – la cohérence, la rigueur et la transparence –. Cet ensemble de valeurs constitue une assise aux pratiques d'évaluation des apprentissages.
Le document présente également les deux fonctions principales de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis; la première, parce qu'elle met l'accent sur la régulation et donne lieu à une rétroaction continue, est orientée sur l'apprentissage; la seconde vérifie si le niveau attendu de développement des compétences est atteint.

Gouvernement du Québec (2002) *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des jeunes, 60 p. (ce document est également accessible à l'adresse électronique suivante : « http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadre.htm » [juillet 2005]).

Ce document précise et illustre certains éléments de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. C'est le cas pour la fonction d'aide à l'apprentissage que remplit l'évaluation et, plus particulièrement, pour la régulation (définie comme l'ajustement de l'apprentissage et, parallèlement, des actions pédagogiques) : régulation interactive (celle qui a lieu durant les activités d'apprentissage et qui visent une rétroaction immédiate), régulation

rétroactive (celle qui permet d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées) et régulation proactive (celle qui, prenant appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures, oriente les futures situations d'apprentissage).

Jalbert, P. et Munn, J. (2001) « L'évaluation d'hier et celle de demain », *Vie pédagogique*, n° 120, p. 48-51.

Cet article (extrait du dossier de ce numéro de revue intitulé « L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver ») présente les deux fonctions principales accordées à l'évaluation : reconnaissance des compétences et aide à l'apprentissage; cette dernière est axée autour de la régulation « pour chaque élève – savoir ce qu'il sait – et pour l'enseignant – savoir ce que les élèves savent pour ajuster son enseignement en conséquence ». L'article aborde également les objets d'évaluation, élargis à « tout ce qui permet à l'élève d'adopter de meilleures façons d'apprendre et à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques ». Dans la perspective d'une évaluation orientée sur l'apprentissage, l'article prône en outre l'utilisation d'une panoplie de moyens d'évaluation tels que observation, entretien oral, réseau de concepts, activation des acquis antérieurs, coévaluation, évaluation par les pairs et autoévaluation. L'article invite enfin le milieu scolaire dans son ensemble à « prendre le visage de l'évaluation », qui « exige la participation de tous les acteurs du système scolaire et, surtout, le temps nécessaire à sa pleine réalisation ».

Legendre, M.-F. (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, p. 15-19.

Cet article (extrait du dossier de ce numéro de revue intitulé « L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver ») envisage l'évaluation comme une composante nécessairement intégrée à l'apprentissage. Une telle conception de l'évaluation s'inscrit dans le « paradigme de l'apprentissage » (qui pense l'enseignement et l'évaluation non pas comme des entités indépendantes mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant). L'évaluation n'a pas pour fonction de sanctionner la réussite ou l'échec mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant; elle suppose également une différenciation pédagogique. L'évaluation vise fondamentalement à réguler (c'est-à-dire mettre au point, ajuster, régler) les apprentissages, autant pour l'élève (démarche d'apprentissage) que pour l'enseignant (démarche pédagogique) : l'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges entre enseignants et élèves, entre élèves eux-mêmes ainsi que sur l'activité métacognitive de l'élève. Une telle conception élargie de l'évaluation conduit à une culture de responsabilité partagée en matière d'évaluation des apprentissages (élèves, enseignant, équipe-école), qui, entre autres, met de l'avant l'« obligation individuelle et collective de moyens » propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

Morissette, R. (2002) *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, le chapitre 4 consacré à l'évaluation des apprentissages (p. 119-162).

Ce chapitre, qui s'ouvre par un questionnaire portant sur des croyances au regard de l'évaluation des apprentissages, est centré sur le lien intrinsèque qui unit évaluation et apprentissage et sur la nécessaire cohérence qui prévaut entre des pratiques évaluatives et des pratiques pédagogiques relevant de la construction des savoirs et visant le transfert des apprentissages. Dans une telle perspective, il importe

- de donner à l'évaluation formative sa véritable fonction de régulation de l'apprentissage;
- de redonner à l'erreur son statut de formation;
- d'enchâsser l'évaluation dans les activités d'apprentissage (qui permet en particulier de modifier les perceptions qu'ont les élèves des buts de l'école);
- de pratiquer une évaluation authentique;
- d'intégrer d'une façon systématique la pratique de l'autoévaluation.

« [P]our ouvrir la porte à une régulation efficace de l'apprentissage, l'évaluation formative doit

- porter un regard positif sur les connaissances de l'élève;
- fournir à l'élève des informations qui le confirment ou l'infirment dans la réalisation d'une tâche tout en lui apportant le soutien nécessaire;
- être effectuée le plus rapidement possible après l'action et être directement utilisable par l'élève;
- être exprimée dans un langage descriptif, informatif;
- permettre à l'élève de percevoir les effets tangibles de ses ajustements;
- renseigner sur les progrès de l'élève par rapport à la réalisation de la tâche et non par rapport aux autres élèves;
- informer sur tous les éléments qui aident un élève à apprendre. » (p. 144)

« Intégrer la pratique de l'auto-évaluation dans la démarche d'enseignement-apprentissage permet d'opérer un déplacement important en évaluation : l'évaluation passe du statut d'outil à la disposition de l'enseignant pour contrôler au statut d'outil à la disposition des élèves pour apprendre. Aider les élèves à s'engager dans une démarche continue d'auto-évaluation, c'est leur fournir l'outil le plus puissant qui soit pour qu'ils puissent assurer eux-mêmes leur formation et naviguer à l'aise dans des apprentissages complexes. » (p. 158)

Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 224 p.

Cet ouvrage se propose de cerner la complexité de la problématique de l'évaluation des élèves, qui tient à l'articulation des deux logiques au cœur même des contradictions du système éducatif : sélectionner et former. L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication des hiérarchies d'excellence; elle sert également à certifier des acquis à l'égard d'autrui : « l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaires. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux. » (p. 10)

L'évaluation est également envisagée selon une autre logique : au service des apprentissages. « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. » (p. 120) Exigeant l'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au principe d'éducabilité, l'évaluation formative, parce qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie différenciée, privilégie une diversité d'outils, qui vont du test critérié, décrivant de façon analytique un niveau d'acquisition ou de maîtrise, à l'observation en situation des méthodes de travail, des procédures, des processus intellectuels chez l'élève.

« L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les élèves. L'évaluation formative participe du renouveau global de la pédagogie, de la centration sur l'apprenant, de la mutation du métier d'enseignant : jadis dispensateur de cours et de leçons, le professeur devient le créateur de situations d'apprentissage "porteuses de sens et de régulation". » (p. 16-17)

Sur cette toile de fond, certains chapitres sont ici particulièrement pertinents :

- le chapitre 1, intitulé « L'évaluation au principe de l'excellence de la réussite scolaires », montre que la réussite et l'échec sont des réalités socialement construites à travers des pratiques d'évaluation, des représentations fabriquées auxquelles l'école a le pouvoir de donner force de loi;
- le chapitre 4, intitulé « Les procédures ordinaires d'évaluation, frein au changement des pratiques pédagogiques », analyse un ensemble de procédures d'évaluation qui empêchent ou ralentissent le changement pédagogique et montre qu'il faut changer l'évaluation pour changer la pédagogie, dans le sens non seulement de la différenciation, mais également des démarches de projets, du travail par situations-problèmes, des méthodes actives, de la formation de connaissances transférables et de compétences utilisables hors de l'école;
- le chapitre 6, intitulé « Vers des didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages », est centré sur la notion de régulation; dans la perspective d'une articulation plus étroite entre évaluation et didactique, l'évaluation formative devient une dimension de l'acte d'enseigner : il est plus fécond de la penser dans le cadre d'une approche globale des processus de régulation des apprentissages – entendue comme « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » (p. 102) – et comme composante d'une situation et d'un dispositif didactiques, plutôt comme pratique évaluative distincte;
- le chapitre 7, intitulé « Une approche pragmatique de l'évaluation formative », défend l'efficacité comme règle absolue de l'évaluation formative, puisque celle-ci vise à aider l'élève à apprendre;
- le chapitre 9, intitulé « Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement pédagogique », situe l'évaluation au centre d'un « orthogone de forces » qui s'imbriquent les unes dans les autres : « aller vers l'évaluation formative, c'est changer l'école » (p. 170);

- la conclusion enfin, intitulée « La coexistence de logiques antagonistes », propose quelques pistes pour rendre moins conflictuelle la coexistence entre une évaluation formative et une évaluation comparative et sélective telles que (p. 192-193) :
  - considérer les erreurs et les obstacles comme autant d'occasion d'apprendre;
  - travailler explicitement le rapport au savoir et le sens du travail scolaire;
  - établir des liens entre des difficultés d'apprentissage et les conditions d'apprentissage;
  - mettre en place des régulations autour des méthodes de travail;
  - développe une culture permettant la coexistence et la coopération d'élèves inégaux, dans le respect mutuel.

Peut-être faudrait-il proposer « un changement de vocabulaire, en distinguant d'une part une observation formative, dénouée de tout enjeu de classement et de sélection, et d'autre part une évaluation comparative assumée comme telle, servant de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification. » (p. 21)

Perrenoud, P. (1997) « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », [en ligne], disponible à « http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html » [juillet 2005]

Cet article (publié également en version anglaise dans *Assessment in Education*, 1998, vol. 5, n°1, p. 85-102) prône un « élargissement du champ conceptuel » qui lierait plus étroitement évaluation formative, didactique des disciplines et différenciation de l'enseignement autour d'un concept intégrateur : la régulation des apprentissages.

Constatant que la conception anglophone de l'évaluation formative en fait une pratique du feedback susceptible de renforcer les apprentissages, l'auteur avance que la tradition francophone met davantage l'accent sur les effets de régulation de l'intervention : l'évaluation formative est alors envisagée en fonction de son intention, de ses effets de formation. Une intervention n'aide en effet un élève à mieux apprendre que si elle modifie ses processus cognitifs, au-delà de la réussite des activités d'apprentissage. Pour ce faire, il convient d'aménager des situations d'apprentissage qui facilitent la différenciation et les régulations interactives. Pour ce faire également, il convient de penser conjointement, pour l'enseignant tout particulièrement, évaluation formative et didactique : la première apporte l'intention de réguler les processus d'apprentissage, la seconde propose des modèles de référence propres à la discipline et aux savoirs en jeu (ainsi, en didactique du français, il n'y a pas de régulation efficace sans représentation précise, en particulier de la part des élèves, des opérations langagières en jeu dans l'écriture par exemple).

« [L]e rôle de l'enseignant comme concepteur et chef d'orchestre des régulations reste central, même et surtout s'il n'intervient pas en personne, mais met en place une « culture de la métacognition », des formes d'enseignement mutuel et des dispositifs de régulation des apprentissages [...] incorporés aux dispositifs ou aux situations didactiques. » (p. 17-18)

Viau, R. (2002) « L'évaluation source de motivation ou de démotivation », *Québec français*, nº 127, p. 77-79.

Cet article, inclus dans un dossier de ce numéro intitulé « L'aide à l'apprentissage », aborde les rapports entre évaluation et motivation. Si les pratiques évaluatives sont centrées sur la performance, elles démotivent l'élève à apprendre. De telles évaluations suscitent parfois la motivation des plus forts mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles. Elles suscitent également rarement la motivation intrinsèque à apprendre : en effet, le fait de constamment évaluer un élève, et ce, depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes et les récompenses. Bref, dans une telle perspective, l'école n'est pas perçue comme un lieu où l'on apprend. Comment changer la situation? En mettant en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage. Pour ce faire, quatre principes d'action peuvent être envisagés :

- faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme des « fautes pénalisantes » mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage;
- donner l'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer;
- donner à l'élève des outils qui lui permettent de s'autoévaluer;
- aider l'élève à voir les progrès qu'il a accomplis, avec des outils appropriés tels que le portfolio.

Dossier « Évaluer pour faire apprendre : les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages », *Québec français*, nº 138, été 2005, p. 50-85.

Ce dossier est entièrement orienté par une vision de l'évaluation au service de l'apprentissage : l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre.

Dans cette perspective, l'évaluation « repose désormais sur des situations permettant d'observer non seulement le point d'arrivée du travail des élèves pour une tâche donnée, mais aussi la démarche différenciée qu'ils adoptent dans l'accomplissement de cette tâche, et dont la finalité consiste en un jugement éclairé sur la progression des élèves dans le développement de leurs compétences. » (p. 50) Un tel jugement porte sur des habiletés (ex. : savoir écrire) mais également sur le rapport à l'objet d'apprentissage (ex. : l'écriture), les perceptions, la motivation, le degré de confiance, l'engagement et la conscience d'un processus d'apprentissage spécifique.

Les articles qui composent ce dossier exemplifient cette vision de l'évaluation par des illustrations pratiques portant, entre autres, sur la révision de textes (accent mis sur le travail réflexif de l'élève), sur les stratégies en lecture et en

écriture, sur les échelles de compétences, sur des démarches qui visent à favoriser la réussite des élèves, sur la cohérence textuelle et sur le portfolio. En outre, le dossier contient un ensemble de témoignages d'enseignants qui parlent de leurs pratiques en évaluation.

Un article de ce dossier, intitulé « Apprendre et évaluer : un sport extrême! » (p. 66-68), est particulièrement stimulant en raison des propos qu'il avance.

« Apprendre et évaluer sont deux processus assez paradoxaux. En effet, évaluer est l'union de la mesure, synonyme de précision, et de l'estimation, plus proche de l'approximation. Il en est de même pour le processus « apprendre ». Le paradoxe fondamental qui le constitue est le suivant : ce sont les erreurs, les ratés de l'apprentissage qui nous en apprennent le plus sur les conditions des apprentissages réussis. D'où l'importance du lien entre ces deux processus. » (p. 66)

« L'évaluation, soit l'exploration et l'analyse des erreurs des élèves (…) devrait nous informer sur le fonctionnement cognitif des élèves (apport du cognitivisme) et surtout sur l'étape décisive où les élèves sont amenés à renoncer à leurs préconceptions pour restructurer différemment leur fonctionnement cognitif (apport du constructivisme) de façon à s'approprier de nouvelles compétences. Dans cette perspective, la démarche d'évaluation cesse d'être un constat, une mesure, et devient davantage *diagnostique*, visant ainsi une saisie fine et détaillée de la manière d'aborder la tâche et celle(s) de s'en acquitter. » (p. 66)

« L'évaluation joue (…) pleinement son rôle en assurant la continuité des apprentissages chez chacun des élèves et la transformation en profondeur de leur organisation cognitive, cela en conformité avec une conception dynamique de l'intelligence plutôt qu'une conception innée et fixiste. Pour ce faire, il importe de maintenir un équilibre entre les activités fonctionnelles (intelligence opératoire) et les activités conceptuelles (intelligence structurante). À titre d'exemple, la compétence « lire des textes variés » doit être développée à la fois dans un contexte fonctionnel, lire un monde d'emploi pour réaliser une activité manuelle, et dans un contexte structurant, pour apprendre à mieux lire. » (p.68)

« [A]pprendre et évaluer tiennent du sport extrême : nous devons nous y lancer sans toujours avoir une idée précise de la destination, accepter de prendre des risques, de faire des erreurs, et surtout d'être confrontés à nos insuffisances. C'est aussi accepter de douter de nos certitudes et nous inscrire dans une démarche de vérification. Refuser de nous contenter d'appliquer des techniques et chercher à nous distancer de nos pratiques dans le but d'y avoir recours de façon plus consciente et critique. Nous ne pouvons pas le demander seulement à nos élèves; il nous faut l'exiger de nous-mêmes! » (p. 68)

L'article avance également une intéressante perspective sur la taxonomie des processus intellectuels :

« Une [autre] conviction devra être remise en cause : celle qui, si on se réfère à la taxonomie des processus intellectuels de Bloom (une échelle de six niveaux de savoir-faire relatifs à une même connaissance), soutient que les niveaux élevés sont réservés aux grandes classes et que seuls les niveaux bas conviennent aux petites classes. Selon cette conviction, il nous faudrait nécessairement connaître (niveau I) pour comprendre (niveau II) et appliquer (III); de même, il nous faudrait d'abord analyser (niveau IV) pour ensuite synthétiser (niveau V) et enfin évaluer (niveau VI).

[Certains chercheurs ont prolongé] la taxonomie de Bloom [: ils] ont ajouté la généralisation à un domaine proche (niveau VII), le transfert à un domaine éloigné (niveau VIII) et l'invention à un domaine inconnu (niveau IX).

[...]

À l'instar du modèle de Rey et de son équipe (2003, p. 33), qui proposent d'identifier trois degrés de compétences : « compétence du premier degré : savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement; compétence du deuxième degré : savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche inédite; compétence du troisième degré : savoir choisir et combiner, à partir de son répertoire, celles qui conviennent à une situation ou une tâche non seulement inédite mais complexe », nous serions également portés à proposer un modèle en trois temps :

- l'élève doit être capable d'*exécuter* une tâche (sinon, il y a erreur d'application (niveau III), de compréhension (niveau II) ou simplement de connaissance (niveau I);
- il doit être capable de *construire* une production plus ou moins personnelle et élaborée (avec, cette fois, une possibilité d'erreur, au niveau VI de l'évaluation critique de sa production, au niveau V de la synthèse ou encore au niveau IV de l'analyse);
- enfin, l'élève doit être capable d'*inventer*, soit en généralisant à un domaine proche sa démarche (niveau VII), soit en le transférant à un domaine éloigné (niveau VIII), soit en innovant dans un domaine inconnu (niveau IX).

Tout en respectant l'idée de hiérarchisation des différents processus intellectuels en neuf niveaux, nous ne pensons pas que, sur le plan de l'apprentissage, la seule stratégie disponible soit celle de la progression linéaire des niveaux. Au contraire, n'est-il pas possible, pour des élèves de maternelle, à la suite de l'écoute d'une pièce musicale, d'inventer une histoire et de l'illustrer? » (p. 67-68)

Référence : Rey, B. *et al.* (2003) *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, de Boeck (coll. « Outils pour enseigner »).

Printed in Canada
Imprimé au Canada